



**Ana Leal de Faria
Dias Pinheiro**

**Representações sociais dos docentes sobre a figura
de Diretor Escolar**



**Ana Leal de Faria
Dias Pinheiro**

**Representações sociais dos docentes sobre a figura
de Diretor Escolar**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, área de Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto-Mendes, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Para a Sara e a Rita.

*Que nunca desistam dos seus sonhos e objetivos,
mesmo quando o caminho for longo e desafiante.*

o júri

Presidente

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Vogais

Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro
Professor Auxiliar, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Associado, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Um profundo agradecimento ao professor doutor António Neto-Mendes, pela sua permanente disponibilidade, proficiente orientação e incentivo constante. Não só pelo tanto que aprendi, mas pelo exemplo do que espero vir a ser, um dia, enquanto professora.

Ao professor doutor Luís Pardal, por me ter acompanhado no início desta caminhada.

Aos professores da componente curricular do Mestrado, pela forma cativante e competente com que me ensinaram.

À professora doutora Manuela Gonçalves, pela ajuda prestada, na especificidade do campo das representações sociais.

Aos diretores das escolas envolvidas e aos professores que participaram no estudo.

À Cristina Pacheco, pela preciosa ajuda no trabalho, num momento crucial, e permanente disponibilidade para com as minhas meninas.

Ao Paulo Martins, pela disponibilidade, ajuda e exemplo que para mim é, profissional e pessoalmente.

Ao Sérgio, ao Fonseca e ao Renato, companheiros de viagens, trabalhos, ansiedades e conquistas, sem os quais não teria conseguido chegar até aqui.

Às minhas “les cousines”, Catarina e Ana Teresa que, mesmo longe, foram, permanentemente, companhia e alento.

Aos meus pais, meu maior exemplo, a quem devo tudo o que sou, por todas as razões, que não caberiam em palavras.

Ao João, meu marido e companheiro de todas as horas, pela paciência, disponibilidade, encorajamento e presença atenta, para mim e para as nossas filhas, ao longo destes anos.

Às minhas filhas, Sara e Rita, que me acompanharam neste projeto durante toda a sua vida, por todas as ocasiões em que aceitaram a minha ausência, me incentivaram e valorizaram o meu esforço.

A todos os familiares e amigos que me acompanharam no decorrer desta longa navegação.

palavras-chave

Diretor escolar. Docentes. Representações sociais. Administração e gestão escolar.

resumo

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, altera significativamente o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, anteriormente regulado pelo Decreto de Lei n.º 115 – A/98, de 04 de maio. A transição de um modelo de gestão colegial para um modelo em que a figura do diretor, enquanto órgão unipessoal, passa a ser central, modifica substancialmente o modelo de gestão de escolas.

O diretor é eleito pelo conselho geral, órgão que pretende ser representativo da comunidade educativa, do qual fazem parte, naturalmente, os docentes. Considerando que este é um grupo, não só pelo número de representantes no conselho geral, como também pela proximidade profissional, determinante na eleição do diretor, julgamos relevante estudar as representações sociais que os docentes têm da figura de diretor escolar.

A metodologia utilizada foi específica do campo das representações sociais, numa perspetiva predominantemente quantitativa, dando especial ênfase à Teoria do Núcleo Central de Abric. Os instrumentos de recolha de dados foram a evocação livre e a escala de atitudes e opiniões, na forma de questionário de perfil.

Na análise e discussão de dados foram identificados os elementos constituintes do núcleo central da representação social de diretor, bem como os elementos pertencentes ao sistema periférico da representação. A interpretação dos dados do questionário de perfil permitiu, por um lado, corroborar as conclusões relativas à constituição da representação, mas, por outro, suscita uma série de novas questões e reflexões que não se encontravam, inicialmente, no foco da investigação.

Foi possível identificar os elementos constituintes da representação social de diretor sob o ponto de vista dos inquiridos, verificando a sua conotação positiva para a generalidade dos docentes e identificando as características privilegiadas pelos professores na escolha do diretor. Estas conclusões foram depois analisadas à luz da atual legislação que estabelece o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no que ao diretor diz respeito.

keywords

School director. Teachers. Social representations. School administration and management.

abstract

The Decree-Law 75/2008, of April 22nd, brings significant amendments to the legal regime concerning the autonomy, administration and management of pre-school, primary and secondary public schools, formerly regulated by Decree-Law 115 - A/98, of May 4th. Changing from a collegiate structure management to a management where the figure of the director, as an individual, becomes central, substantially alters the model of school management.

The director is elected by the Board, which is supposed to be representative of the education community, teachers obviously included. As a decisive group in the election of the director, not only by the number of representatives in the Board, but also by the professional proximity, we consider it relevant to study the social idea teachers have of the figure of the school director.

The methodology used was specific for the field of social representations in a predominantly quantitative perspective with emphasis on Abric's Central Nucleus Theory. As instruments for data collection was used a profile questionnaire based on free evocation and attitudes and opinion scale.

The core and peripheral elements of the social representation of the director were identified for the data analysis and discussion. The interpretation of the data of the profile questionnaire allowed to corroborate the conclusions as to the setting up of that representation and arouse an amount of new issues and reflections initially not included in the field of investigation.

Verifying the positive connotation for the teachers' generality and identifying the main preferential characteristics of the director it was possible to identify the elements of the social representation of the director from the perspective of the respondents. These conclusions were thereafter analyzed in the light of the current legislation establishing the legal regime of autonomy, administration and management of pre-school, primary and secondary public schools as far as the director is concerned.

mots-clé

Proviseur. Enseignants. Représentations sociales. Administration et gestion scolaire.

résumé

La publication du Décret-Loi n.º 75/2008, du 22 Avril, modifie considérablement le régime juridique de l'autonomie, administration et gestion des établissements publics d'enseignement maternel, primaire et secondaire, précédemment réglementé par le Décret-Loi n.º 115 - A/98, du 04 Mai. La transition d'un modèle de gestion collégiale vers un modèle où la figure du proviseur, tant qu'organe unipersonnel, en devient le centre, altère significativement le modèle de gestion des écoles.

Le proviseur est élu par le conseil général, organe qui se veut représentatif de la communauté éducative et dont les enseignants sont naturellement partis. Considérant ce groupe déterminant dans l'élection du proviseur, tant par le nombre de représentants au conseil général que par la proximité professionnelle, on juge pertinent l'étude des représentations sociales des enseignants en ce qui concerne la figure du proviseur.

La méthodologie utilisée est spécifique du domaine des représentations sociales, sous une perspective essentiellement quantitative, en mettant particulièrement l'accent sur la Théorie du Noyau Central d'Abrieu. Les instruments de collecte des données utilisés sont la libre évocation et l'échelle d'attitudes et opinions, sous la forme d'un questionnaire de profil.

Pour l'analyse et discussion des données ont été identifiés les éléments du noyau central de la représentation sociale du proviseur, aussi bien que les éléments du système périphérique de la représentation. Si l'interprétation des données du questionnaire de profil a permis, d'une part, corroborer les conclusions sur la constitution de cette représentation, elle a aussi éveillé une série de nouvelles questions et réflexions qui n'étaient pas initialement prévues dans cette investigation.

On a pu identifier les éléments constitutifs de la représentation sociale du proviseur du point de vue des répondants, en vérifiant leur connotation positive pour la généralité des enseignants et en identifiant les caractéristiques privilégiées par les professeurs dans le choix du proviseur. Ces conclusions ont été postérieurement analysées dans le contexte de l'actuelle législation sur le régime juridique de l'autonomie, administration et gestion des établissements publics d'enseignement maternel, primaire et secondaire, en ce qui concerne le proviseur.

Índice

Índice	17
Índice de Figuras	18
Índice de Tabelas	18
Índice de Gráficos	18
Introdução.....	19
Justificação do estudo	21
Metodologia utilizada	23
Organização e apresentação do trabalho.....	24
Capítulo I – A figura de Diretor Escolar.....	25
Gestão escolar em Portugal – evolução entre 1974 e 2017.....	25
Perfil do diretor	37
Capítulo II – As Representações Sociais.....	43
O conceito de representação social.....	43
Formação das representações sociais.....	50
Funções das representações sociais	53
Núcleo central das representações sociais	57
Representações sociais e educação/diretor escolar	61
Capítulo III: Metodologia.....	67
Campo das representações sociais: metodologia específica.....	67
Caracterização do grupo de docentes participantes.	73
Capítulo IV: Apresentação, análise e discussão de resultados.	75
Considerações finais:	89
Bibliografia.....	96
Anexos.....	105
Anexo 1: Questionário	106
Anexo 2: Tratamento gráfico das respostas ao Questionário de Perfil	109

Índice de Figuras

Figura 1: Representação esquemática: forma de saber específico das representações sociais.... 49

Figura 2: Relação entre as funções das representações sociais. 56

Índice de Tabelas

Tabela 1: Características e funções dos sistemas central e periférico..... 61

Tabela 2: Representação esquemática da distribuição das evocações da representação social no modelo de evocações livres. 71

Tabela 3: Caracterização do grupo de docentes participantes..... 74

Tabela 4: Dados resultantes do teste de evocações livres..... 76

Tabela 5: Associação de evocações livres a “Diretor”: núcleo central e elementos periféricos. 79

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Domínios de atividade dos diretores. 39

Gráfico 2: Opinião docente relativa à administração das escolas por um órgão unipessoal. 81

Gráfico 3: Opinião docente relativa à administração das escolas por um órgão colegial. 81

Gráfico 4: Opinião docente relativamente à profissionalização da gestão escolar. 83

Gráfico 5: Reconhecimento da necessidade de formação especializada do diretor. 83

Gráfico 6: Diretor escolar: necessariamente um docente..... 83

Gráfico 7: Reconhecimento da necessidade de experiência prévia do diretor em órgão de gestão.
..... 83

Gráfico 8: Capacidades de liderança do diretor..... 84

Gráfico 9: Influência da postura do diretor na conduta dos docentes 85

Gráfico 10: Opinião relativamente à função do diretor como motivador dos docentes 85

Gráfico 11: Opinião docente sobre a demonstração de firmeza nas ações do diretor..... 85

Gráfico 12: Opinião docente relativamente à gestão partilhada por especialistas em várias áreas 85

Gráfico 13: Disponibilidade do diretor. 87

Gráfico 14: Relação entre o diretor e o poder político local..... 88

Introdução

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, altera significativamente o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, anteriormente regulado pelo Decreto de Lei n.º 115 – A/98, de 04 de maio. A transição de um modelo de gestão colegial para um modelo em que a figura do diretor, enquanto órgão unipessoal, passa a ser central, modifica substancialmente o modelo de gestão de escolas.

De acordo com o previsto na legislação, ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica. É ainda determinado que o diretor deve ser recrutado entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo e qualificado para o exercício das funções pela formação ou, no caso de não se apresentar qualquer candidato com formação, pela experiência no âmbito da gestão e administração escolar. Numa época de constantes mudanças políticas, este modelo de gestão de escolas parece estar novamente em discussão. A título de exemplo, citam-se as palavras de Licínio Lima, no encontro nacional da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), que decorreu a 12 de março de 2016, em Lisboa:

"Não é possível termos uma escola democrática sem pôr em causa a «liderança» unipessoal do diretor e sem pôr em causa o período que pode permanecer no cargo (até 16 anos). Não é possível termos uma escola democrática com a falta de democracia e de processos eleitorais no interior das escolas e agrupamentos, onde o diretor nomeia e demite toda a gente!..." (Lima, 2016)

Para a FENPROF, como é referido nos vários documentos e resoluções aprovadas sobre a administração e gestão das escolas, "a gestão democrática é a pedra de toque de uma escola pública que deve ser, também ela, democrática" (Nogueira, 2016) argumenta o dirigente sindical Mário Nogueira, defendendo a elegibilidade de todos os órgãos e o fim da existência de órgãos unipessoais.

Ao conselho geral cabe, de acordo com os artigos 21º a 23º do referido decreto, a importante função de eleger o diretor. Deste fazem parte não mais do que vinte e um elementos, entre representantes do pessoal docente, não docente,

pais e encarregados de educação, alunos, comunidade local e município. Entende-se, conforme descrito no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que o conjunto pretende representar a comunidade educativa.

Após abertura do procedimento concursal para o cargo de diretor, preenchendo os candidatos os requisitos legais, tendo entregado o seu *curriculum vitae* e um projeto de intervenção na escola, e realizado uma entrevista individual, reúne o conselho geral, ou uma comissão especialmente designada para o efeito, aprecia as candidaturas e elabora o respetivo relatório de avaliação. A comissão que procede à apreciação das candidaturas considera, obrigatoriamente, a análise do *curriculum vitae* de cada candidato, a análise do projeto de intervenção no agrupamento ou escola não agrupada e o resultado da entrevista individual realizada pelo candidato (ponto 5, artigo 22º-B, Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho, que vem alterar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Após a discussão e apreciação do relatório de avaliação, o conselho geral elege o diretor, considerando eleito o candidato que obtenha a maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efetividade de funções (artigo 23º). Sendo esta avaliação holística, uma vez que a legislação não atribui “pesos” aos elementos apresentados para avaliação, nem exige que o conselho geral os estabeleça, o resultado da eleição poderá estar fortemente associado às representações sociais que os seus membros têm da figura de diretor.

Tendo em conta que, na generalidade dos conselhos gerais, o grupo dos docentes é aquele que apresenta maior número de elementos, parece-nos relevante estudar quais as representações sociais que os docentes têm da figura de “Diretor Escolar”, podendo estas ser determinantes aquando da eleição do diretor.

Este estudo contribuirá, de acordo com o referido, para: caracterizar a representação social da figura de diretor escolar; promover a reflexão/discussão sobre as características elegíveis definidas em legislação para concorrer a diretor escolar e conhecer as representações que conduzem às expectativas dos docentes relativamente ao diretor.

Procuraremos, assim:

- Identificar os elementos constituintes da representação social da figura do diretor escolar que definem a sua especificidade, na ótica dos docentes;
- Caracterizar a forma como estes elementos se organizam;
- Verificar a correspondência, ou não, dos requisitos legais da figura de diretor e a representação social da figura do diretor expressa pelos docentes.

Em função dos resultados do trabalho de investigação, procuraremos inferir a resposta à questão: *Qual a representação social que os docentes têm da figura de diretor escolar?*

A resposta à questão anterior poderá ainda contribuir para dar resposta às questões seguintes:

- Quais as características privilegiadas pelos docentes na escolha do diretor?
- A legislação atual considera, explícita ou implicitamente, as representações sociais que os docentes têm da figura de diretor escolar?

Num momento político em que se volta a questionar a forma como é eleito, e por quem, o diretor; em que se fazem ouvir, novamente, questões sobre a liderança de topo das escolas (nomeadamente, a discussão entre se deve ser um órgão unipessoal ou colegial); em que se torna inquestionável a associação da eficácia e da qualidade de um sistema de ensino à sua gestão e liderança e em que se problematiza a autonomia das escolas e a flexibilização curricular, é atribuído à liderança de topo das escolas um papel cada vez mais determinante, pelo que este estudo se reveste de grande atualidade e pertinência académica.

Justificação do estudo

De acordo com o referido, a eleição do diretor pelo conselho geral é um processo complexo, que envolve os elementos representativos da comunidade, e resulta, naturalmente, da representação social que os participantes têm da figura de diretor.

Consideramos, por isso, relevante estudar as representações sociais que os docentes têm da figura de diretor escolar, uma vez que estes são o grupo, entre os representados no conselho geral, que, na generalidade, está em maior número, sendo, por isso, mais significativo aquando da sua eleição. Além disso, é o grupo que mais vivência tem da escola e que está diretamente ligado ao diretor.

De acordo com Umberto Eco (2004: 33), a primeira regra para a escolha do tema de uma tese é que este “*corresponda aos interesses do candidato*”. Já Carmo e Ferreira (2008: 47-48) referem três critérios que procuraremos aplicar.

O primeiro critério a considerar será o da “familiaridade do objeto de estudo” (Carmo e Ferreira, 2008: 47), considerando, naturalmente, que a experiência e envolvimento na realidade a que o tema se refere é uma mais-valia para a produção do trabalho. A participação num conselho geral transitório (no grupo representativo dos docentes) e o conhecimento da forma como decorreram vários procedimentos concursais de diretores permitem-nos ter uma visão geral, experimentada e abrangente da forma como decorreu o processo de eleição dos atuais diretores.

O segundo critério, o da “afetividade” (Carmo e Ferreira, 2008: 48), traduz-se numa forte motivação pessoal. Esta está associada à procura de uma série de respostas a questões que vão surgindo constantemente em reflexões feitas sobre o trabalho docente. Naturalmente, os resultados desta investigação contribuirão apenas para uma pequeníssima parte das respostas a tantas questões, mas eventualmente servirão de mote para futuras investigações, pessoais ou não.

O terceiro critério a considerar será o dos “recursos” (Carmo e Ferreira, 2008: 48), uma vez que o exercício atual da função docente facilitará a recolha de dados junto desta classe.

Finalmente, acrescentaríamos ainda a atualidade do tema e as repercussões que consideramos que a investigação, e a reflexão sobre ela, poderão vir a ter, nomeadamente:

- a divulgação das representações sociais que os docentes têm relativamente à figura do diretor;
- a promoção da reflexão crítica sobre as características elegíveis, definidas em legislação, para concorrer a diretor escolar;

- a facilitação do diálogo e a partilha de interesses entre os membros da comunidade, representados pelos elementos do conselho geral, propondo-se a extensão da investigação aos diferentes grupos com representação neste órgão.

Metodologia utilizada

A metodologia utilizada é específica do campo das representações sociais, numa perspetiva predominantemente quantitativa, dando especial ênfase à Teoria do Núcleo Central de Abric.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o teste de evocação livre e a escala de atitudes e opiniões, na forma de questionário de perfil.

No teste de evocações livres foi solicitado aos participantes que evocassem as três primeiras palavras que lhes surgiam na ideia quando confrontados pelo termo “diretor”. Foi-lhe depois solicitado que as ordenassem por ordem de importância e classificassem como positiva, negativa ou nula.

No questionário de perfil foram apresentadas aos inquiridos 34 afirmações, relativamente às quais teriam de assinalar o seu grau de concordância entre concordo totalmente, concordo em parte, discordo em parte, discordo totalmente.

Na análise e discussão de dados foram identificados os elementos constituintes do núcleo central da representação social de diretor, bem como os elementos pertencentes ao sistema periférico da representação. A interpretação dos dados do questionário de perfil permitiu, por um lado, corroborar as conclusões relativas à constituição da representação, por outro, suscitar uma série de novas questões e reflexões que não se encontravam, inicialmente, no campo de investigação.

Organização e apresentação do trabalho

A pesquisa realizada apresenta-se em quatro capítulos, precedidos por uma introdução e terminados por considerações finais.

Na introdução é feito um ponto de situação relativamente às atuais práticas no âmbito da administração e gestão escolar, com especial enfoque na figura de diretor escolar. São delineadas as questões, objetivos e metodologia da investigação e, na justificação do estudo, apresentado os argumentos que nos moveram na procura de respostas às questões colocadas.

No capítulo I - A figura do diretor escolar – é feito o enquadramento teórico do estudo relativamente à gestão das escolas em Portugal e, sobretudo, o que diz respeito às alterações legislativas entre 1974 e 2017, com destaque ao que ao diretor diz respeito. É ainda desenhada uma breve reflexão sobre o perfil do diretor.

No capítulo II – As Representações Sociais – começa por ser apresentado o conceito de representação social, a sua formação, as suas funções, e é aprofundada a teoria do núcleo central das representações sociais. São ainda apresentados conteúdos de trabalhos realizados no âmbito das representações sociais em educação, nomeadamente em relação ao órgão de topo da liderança das escolas.

O capítulo III – Metodologia – é dedicado à apresentação da metodologia utilizada e à caracterização do grupo de docentes participantes.

No capítulo IV - Apresentação, análise e discussão de resultados - como o nome indica, é feita a apresentação dos resultados, a sua análise e discussão.

Para terminar, são apresentadas as considerações finais do estudo, exploradas as respostas às questões inicialmente colocadas, as limitações do estudo e apresentadas possíveis formas de dar continuidade/sequência à presente investigação.

Capítulo I – A figura de Diretor Escolar

Gestão escolar em Portugal – evolução entre 1974 e 2017

O período que antecede o golpe militar de 1974 é marcado por uma forte centralização das políticas educativas, em que os elementos da administração e gestão das escolas não são mais do que meros transmissores do poder central, uma vez que a sua nomeação cabe ao Ministério da Educação Nacional (Bexiga, 2009). A gestão das escolas cabe a diretores e reitores, nomeados por decisão e escolha política, que são responsáveis pelo seu controlo político e ideológico. (Castanheira, 2010)

Em 1970, Veiga Simão assume funções como Ministro da Educação Nacional e leva a cabo aquela que ficou conhecida como “Reforma Veiga Simão”, com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que “para a época, representava um passo extremamente relevante para a modernização e a abertura do sistema educativo português.” (Bexiga, 2009: 34). É levada a cabo a reestruturação da Junta Nacional de Educação, remodelado o Gabinete de Estudo e Planeamento, criado o Conselho de Diretores-Gerais e a Direção Geral da Administração Escolar, entre outras direções e institutos.

Imediatamente após a revolução de 74, a maior parte dos reitores nomeados pelo regime foram afastados e professores, pessoal não docente e alunos uniram-se em comissões de gestão – assembleias para eleger órgãos coletivos e colegiais. Seria este o primeiro ensaio de autonomia escolar, encontrando-se o poder dentro delas (Lima, 2006; Castanheira, 2010). As comissões de gestão foram reconhecidas legalmente, numa primeira tentativa de normalização, com a publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, em que era estabelecida a existência de um responsável pela gestão da escola, que respondia perante a administração central. O poder de decisão das comissões de gestão era, no entanto, frequentemente desafiado pelas assembleias de escola,

que, não sendo formalmente reconhecidas, não deviam obediência ao ministério da educação e eram vistas como um contrapoder (Castanheira, 2010). A 21 de dezembro é publicado o Decreto-Lei n.º 735-A/74, com carácter experimental e revisão prevista após um ano, que tentava controlar o processo de participação, estabelecendo regras que limitavam a procurada autonomia, restabelecendo-se a burocracia centralizada.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, também conhecido por decreto da gestão de Sottomayor Cardia, publicado a 23 de outubro, regulava as atividades e funções da escola, procurando estabelecer a “gestão democrática”, definindo “estruturas coletivas de decisão” eleitas pelos professores (Ventura *et al.*, 2006). O Decreto-Lei estabelece três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho diretivo era composto por três a cinco professores, dois representantes dos alunos (nas escolas secundárias) e um representante do pessoal não docente, todos eleitos entre os seus pares. Mesmo sem qualquer tipo de formação ou experiência em gestão ou administração escolar, qualquer professor podia ser eleito diretor. Era apenas exigido que fosse profissionalizado. As suas principais funções eram “assinar o correio, presidir a reuniões, tomar decisões quando o conselho assim o solicitava, ser um representante da escola e dar conhecimento ao Ministério da Educação de todos os assuntos que ultrapassassem as competências do conselho diretivo. Assim sendo, o conselho diretivo parecia ter apenas um carácter representativo do poder central nas escolas.” (Castanheira, 2010: 116). A Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro, vem melhor delinear as funções do presidente do conselho diretivo e definir clara e pormenorizadamente a função do conselho diretivo, ao qual se refere como órgão colegial. Além deste órgão, o presidente o conselho executivo presidia também ao conselho pedagógico e ao conselho administrativo, ambos, igualmente, órgãos colegiais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) é promulgada dez anos mais tarde, a 14 de outubro de 1986, e vem proclamar um maior envolvimento da comunidade educativa, defendendo uma maior autonomia para as escolas e, a ela associada, a descentralização do poder. Apesar de continuar a

apoiar o mesmo modelo de gestão colegial, esta lei reconhece a necessidade de formação específica para a gestão educacional (Ventura *et al.*, 2006).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, vem propor grandes alterações em relação ao modelo de “gestão democrática”: a passagem de um órgão colegial para um órgão unipessoal – a substituição do conselho diretivo pelo diretor executivo. Estabelece que o diretor é recrutado pelo conselho de escola (constituído por docentes, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade e presidido por um professor), através de um concurso público. O decreto determinava ainda o perfil do diretor executivo: um professor profissionalizado, com experiência de ensino e formação específica em gestão escolar, não necessariamente a lecionar na escola em questão, contratado por um período de quatro anos, durante os quais teria de responder perante o conselho de escola. Estava ainda prevista na legislação a transferência de competências administrativas do poder central para os poderes regionais e locais (Afonso, 2010: 36-37).

Muito contestado pelos sindicatos de professores, que alegavam que a sua aplicação poria em causa algumas das conquistas da Revolução de Abril, nomeadamente a eleição democrática e a natureza colegial do órgão de gestão, e em virtude de uma mudança política no Governo, este modelo foi apenas implementado a nível experimental, em cinquenta escolas do país. A esse respeito, refere Lima (2004) que:

“Neste quadro político-institucional genericamente contrário às propostas de reforma quanto à democratização, descentralização e autonomia das escolas, não surpreende o carácter mitigado e o reduzido impacto do regime jurídico de autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 43/89) e do novo regime de direcção, administração e gestão das escolas aprovado a título de experimentação (Decreto-Lei n.º 172/91), pois ambos ficaram dependentes de um contexto macro-político que se revelava profundamente contraditório.” (Lima, 2004: 12)

O modelo foi avaliado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação que, no seu relatório final, assume uma posição crítica face ao “novo modelo” e recomenda a sua não generalização (CAA, 1997).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, publicado a 4 de maio de 1998, com o título “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, vem declarar a

autonomia das escolas, nomeadamente através da criação de “contratos de autonomia”. As escolas do primeiro ciclo e os jardins de infância são integrados em agrupamentos de escolas, solução definida no artigo 5º, n.º 1, do decreto “como uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, com vista à realização de finalidades comuns” (Araújo, 2012: 43). Conforme referido por Lima (2009):

“a principal inovação consistirá na figura dos “contratos de autonomia”, em duas fases, a celebrar com o Ministério dentro de certas condições, sujeitas a avaliação. Esta medida, embora criticada por sectores sindicais e por alguns académicos, não viria a produzir qualquer impacto durante os anos seguintes, dado que, à exceção de um contrato de autonomia, assinado em circunstâncias excecionais, nenhum outro viria a ser firmado [...]” “numa clara demonstração de falta de vontade política e das resistências da administração para iniciar uma efetiva política de descentralização e democratização do governo das escolas.” (Lima, 2009: 238-239).

A legislação estabelece, para as escolas, quatro órgãos de administração e gestão: a Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O primeiro é um órgão colegial, composto por um máximo de vinte elementos, entre os quais docentes (até 50% dos elementos), pais e funcionários não docentes (no mínimo 10% de participantes), representantes da comunidade e alunos, apenas do ensino secundário, sem percentagem especificada. De acordo com Araújo,

“Com esta composição, a assembleia acaba por ser um órgão onde as posições dos docentes são muito mais influentes do que todas as outras e onde a influência dos representantes da comunidade tem apenas um carácter simbólico.” (Araújo, 2012: 43).

Acrescente-se ainda, que: os elementos representantes da comunidade (com exceção dos representantes da autarquia) são cooptados pelos restantes membros; o presidente da Assembleia é eleito de entre os membros docentes; e o presidente do conselho executivo ou diretor, ainda que sem direito a voto, também pertence a este órgão. Fazem parte das competências da Assembleia a aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto educativo, a aprovação do

regulamento interno da escola, a emissão de pareceres sobre o plano anual de atividades e respetiva avaliação, a aprovação dos contratos de autonomia e do relatório de contas, o acompanhamento do processo de autoavaliação da escola e o processo de eleição do conselho executivo ou diretor.

A escolha entre um órgão de gestão colegial (conselho executivo) ou unipessoal (diretor) está prevista na lei, devendo constar no regulamento interno. No terreno, verifica-se que, na grande maioria das escolas públicas, a escolha recai no órgão colegial, o conselho executivo, constituído por um presidente e dois vice-presidentes, podendo, a estes, acrescentar os adjuntos, todos professores, eleitos por um conselho eleitoral da escola, também ele composto maioritariamente, por docentes. Verifica-se, assim, que:

“Embora todos os membros do pessoal não docente também façam parte dele, assim como representantes dos pais e dos alunos (nas escolas secundárias) subsiste uma lógica e uma prática corporativa docente.” (Ventura *et al.*, 2006:131-132).

O presidente do conselho executivo é, assim, um *primus inter pares*, uma vez que a gestão da escola não é da sua exclusiva competência, mas de um conselho composto por docentes. Barroso (1999: 130), refere a tensão imposta pela dicotomia no desempenho das funções de presidente do conselho executivo: por um lado, cabe-lhe ser um líder pedagógico e representante máximo dos professores; por outro, tem de cumprir funções como representante do Ministério da Educação, garantindo o cumprimento de ordens e decisões superiormente emanadas. Conforme referido nos estudos de Sanches (2004), esta duplicidade de funções leva a sentimentos de frustração, conflito, ambiguidade e ambivalência: por um lado, pela forte ligação à escola e aos seus pares, e, simultaneamente, pela dependência e subordinação ao Ministério. Os requisitos para presidir ao conselho executivo são: ser professor do quadro de nomeação definitiva, em funções na escola, com um mínimo de cinco anos de experiência em ensino e formação específica em gestão escolar ou, em alternativa, com experiência na gestão de escolas. Os vice-presidentes devem ser também professores do quadro de nomeação definitiva, com, no mínimo, três anos de serviço no ensino e formação ou experiência em gestão escolar. Durante os três anos do seu mandato, o conselho executivo tem funções administrativas – como a

elaboração dos horários, a distribuição de serviço, as matrículas dos alunos e a gestão dos recursos materiais – e outras, como o estabelecimento de relações dentro da escola e entre a escola e a comunidade (Castanheira, 2010: 125). É ainda responsável pela elaboração do regulamento interno e do plano anual de atividades, e pela celebração dos contratos de autonomia, estando estes sujeitos a aprovação pela assembleia de escola.

O conselho pedagógico é igualmente um órgão colegial, em que os professores são a maioria dos seus vinte membros, entre os quais está o presidente do conselho executivo. Note-se que o órgão não é, necessariamente, presidido por este. Ainda que dele façam também parte representantes do pessoal não-docente, dos encarregados de educação, dos alunos e de outras estruturas de apoio educativo, estes não participam em reuniões de carácter sigiloso, sendo essas restritas ao pessoal docente (Ventura *et al.*, 2006: 132). Os membros são eleitos entre pares e este órgão, que reúne mensalmente, é responsável pela orientação pedagógica e didática da escola, avaliação dos alunos e formação contínua do pessoal docente e não-docente, e pela elaboração do projeto educativo de escola, sujeito a aprovação pela assembleia.

O presidente do conselho executivo preside ainda ao conselho administrativo, órgão colegial que reúne uma vez por mês, composto pelo presidente, pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do conselho executivo. Cabem-lhe as decisões relativas a assuntos financeiros e administrativos da escola, como o orçamento anual, o relatório de contas e a gestão do património da escola.

Segundo Afonso (2010), no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, “está manifesta alguma indeterminação e hesitação quanto ao modelo organizacional que deve imperar [...]” (Afonso, 2010: 50). Sustenta a sua premissa argumentando que “o legislador coloca ênfase na construção da autonomia das escolas, na descentralização, na democratização e na participação da sociedade civil” (*idem*, 46), mas apresenta ideias e princípios genéricos, enunciados de forma vaga, que possibilita várias interpretações, não definido um “modelo puro de administração e gestão das escolas” (*idem*: 47).

De acordo com o respetivo preâmbulo, é da necessidade do reforço da autonomia das escolas, de uma abertura clara da escola à comunidade e de lideranças fortes que é desenhado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Afonso considera que no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, está claramente definido o rumo que o governo pretende dar ao sistema de ensino, começando por definir a escola como um estabelecimento em que é assegurado um serviço público, cuja qualidade, eficiência e eficácia dependem da “governança”. Assim, a escola deve garantir “o melhor produto ao mais baixo custo, o que só é possível se for otimizada a «produção», com uma gestão racional, através de uma liderança forte (com autoridade), unipessoal, o diretor, e com a vigilância e controlo «dos clientes e acionistas» organizados num conselho geral” (Afonso, 2010: 46). Identifica como expressões mais utilizadas no documento, com uma linguagem perspicaz e direta, em contraposição ao modelo de gestão ambíguo preconizado pelo anterior decreto, “qualidade e equidade, reforço da eficiência e da eficácia, autonomia, lideranças fortes, executar, autoridade, responsabilidade, prestação de contas, famílias e comunidades, competências, avaliação, [...]” (*idem*: 47). O mesmo autor acrescenta que “são recorrentes termos e expressões neste documento que apontam, obsessivamente, no sentido da força, da autoridade, da responsabilidade e prestação de contas” (Afonso, 2010: 48).

De acordo com o parecer n.º 3/2008, de 28 de fevereiro, sobre o projeto do, entretanto aprovado, Decreto-Lei, dos conselheiros do Conselho Nacional Educação (CNE), Joaquim Azevedo, Amílcar Arantes e Maria Luísa Pereira, as alterações significativas da legislação visam, efetivamente: (i) “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, assegurando a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola”; (ii) “reforçar a liderança das escolas e criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças fortes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”; (iii) “o reforço da autonomia das escolas, como um valor

instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação, instituindo nomeadamente um regime de avaliação e prestação de contas.” (Parecer n.º 3, 2008: 8102)

Licínio Lima (1996) defende que “a construção social de modelos de gestão escolar constitui um processo complexo, dinâmico e plural que, à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de atores” (Lima, 1996: 13) e realça a importância que lhes deve ser conferida.

“Sem podermos ignorar a importância e a força impositiva de um modelo de gestão «decretado» e respetivas regras formais, há que igualmente não ignorar a capacidade estratégica dos atores escolares e a força das práticas sociais recorrentes, as tradições e os usos, mas também as capacidades criativas de inovação e de mudança organizacionalmente sedeadas.” (Lima, 1996: 14)

A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a participação dos vários atores implicados no processo educativo na administração e gestão das escolas: professores, alunos (só no ensino secundário), famílias e pessoal não docente (artigos 3º, 1 e 45º, 4, 5); autarquias, representantes de atividades sociais, económicas, culturais e científicas (artigo 43º, 2). No entanto, Jorge Adelino Costa (1991) salienta que há duas condições fundamentais à autonomia da escola: a participação de todos (comunidade educativa) na vida escolar e a competência técnica de alguns para o exercício de cargos e para a execução de tarefas. Enfatizando a especificidade das tarefas de gestão salienta que

“torna-se, então, fundamental que, à participação de todos se associe a competência técnica de alguns. Isto implica, então, que o modelo organizacional da escola faça uma distinção entre estruturas e funções de direção (participação da comunidade educativa na elaboração do projeto educativo) e estruturas e funções de gestão (competência técnica para a execução do projeto educativo comunitariamente definido).” (Costa, 1991: 47).

Esta distinção é igualmente uma preocupação do Conselho Nacional de Educação, que defende a existência de um órgão de direção e um órgão de gestão, ambos componentes da administração das escolas. Segundo o parecer supracitado, “ao órgão diretivo cabe, predominantemente, a formulação de políticas e estratégias ou a sua opção; ao órgão de gestão compete, sobretudo, a implementação dessas políticas e estratégias.” (Parecer n.º 3, 2008: 8101)

Apesar de, como referido, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, prever a possibilidade da direção executiva (órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira) ser assegurada por um conselho executivo ou por um diretor, nas escolas portuguesas verificou-se predominância de conselhos executivos. De acordo com a legislação em causa, um conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes. Para efeitos de candidatura a presidente do conselho executivo ou a diretor, as condições impostas são: ser docente dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e ter qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar (artigo 19º). Esta qualificação pode consistir em formação específica na área da gestão ou na experiência adquirida durante um mandato de um cargo de administração ou gestão escolar. Os candidatos a vice-presidente devem ser docentes dos quadros, em exercício de funções na escola a cuja direção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas, nos termos do artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelos Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril, e Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.

No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a figura do diretor passa a ser central. O diretor é eleito pelo conselho geral, por procedimento eleitoral divulgado em Diário da República. O conselho geral, estabelecido por cada agrupamento de escolas/escola não agrupada, é constituído por um número ímpar de elementos, não superior a 21, com representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos (maiores de 16 anos), do município e da comunidade local. O número total de representantes do pessoal docente e não docente não pode exceder 50% da totalidade dos membros do conselho geral. Entende-se, conforme descrito no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que o conjunto pretende representar a comunidade educativa.

Os candidatos devem apresentar o seu *curriculum vitae* e um projeto de intervenção na escola. Citando o artigo 23º, ponto 2: “Após a discussão e apreciação do relatório e a eventual audição dos candidatos, o conselho geral

procede à eleição do diretor, considerando-se eleito o candidato que obtenha maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efetividade de funções.” (Decreto-Lei 75/2008: 2348). O diretor designa o subdiretor e os seus adjuntos.

O artigo 20º define as competências do diretor, concentrando nele um enorme rol de funções. Esta é uma das principais diferenças apontadas por Afonso (2010) relativamente ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio: o reforço das lideranças, argumentando que a legislação anterior permitia, mas não garantia, lideranças fortes. Lideranças fortes

“são entendidas como boas lideranças, eficazes, com rosto, com um primeiro responsável, a quem assacar responsabilidade, com autoridade para pôr em prática o projeto educativo da escola e executar localmente as políticas educativas do governo” (Afonso, 2010: 48).

A liderança cabe agora ao diretor. À possibilidade de escolha entre um órgão de gestão colegial, sucede a imposição de um órgão unipessoal, com competências nas vertentes administrativa, financeira e pedagógica, da carreira docente, no ensino público ou particular e cooperativo, a quem não é exigida habilitação específica na área.

Para Afonso (2010) parece “não restar margem de manobra para a definição do perfil do diretor.” Para dar cumprimento ao enquadramento normativo,

“o diretor terá de ser determinado, apontar para o atingir de objetivos mensuráveis, exercer autoridade e ser extremamente diretivo. Uma gestão autoritária, tecnocrática, prescritiva, dirigista, avaliadora, controladora, podendo resvalar para o caráter persecutório e punitivo.” (Afonso, 2010: 49)

Outra diferença significativa entre os dois decretos é que, no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estava previsto que o presidente do conselho executivo (ou, opcionalmente, o diretor) seria membro do conselho pedagógico, mas não necessariamente o seu presidente. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “vem devolver ao diretor a presidência do conselho pedagógico e reconhecer-lhe competências de gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído das suas funções.” (Supico, 2013: 18)

A 11 de setembro de 2009 é publicada a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na forma do Decreto-Lei n.º 224/2009. A alteração diz respeito ao pessoal não docente e prevê a existência da categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, apresenta a segunda alteração e republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Através deste, o Governo pretende assegurar a existência de normas que garantam e reforcem a autonomia das escolas, bem como a sua maior flexibilização organizacional e pedagógica. De acordo com o seu preâmbulo, estas são condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação, e para elas contribuirá:

“a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade.” (Decreto-Lei n.º 137/2012: 3341).

Assim, no que concerne à administração e gestão das escolas, mantêm-se os órgãos, mas reforça-se a competência do conselho geral. Deste deixam de poder fazer parte os membros da direção, os coordenadores de escola ou de estabelecimentos de educação pré-escolar e os docentes que desempenhem funções de assessoria à direção.

Há a salientar as alterações a nível do processo eleitoral do diretor, em que se verifica o aumento dos requisitos para o exercício da função, tal como se pode ler no preâmbulo no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho:

“(…) procede-se ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.” (Decreto-Lei n.º 137/2012: 3341)

O ponto 5 do 21º artigo atribui carácter prioritário à habilitação académica para a candidatura a diretor (alínea *a*), ponto 4, art. 21º), majorando-a relativamente à experiência no desempenho de cargos de gestão e administração (alíneas *b*) e *c*), ponto 4, art. 21º) e ao currículo considerado relevante na área (alínea *d*), ponto 4, art. 21º). Assim, só serão consideradas candidaturas de

candidatos sem formação na área, se não existirem outros com estas habilitações.

O subdiretor e os adjuntos são nomeados pelo diretor, entre os docentes de carreira com 5 anos de serviço, em funções no agrupamento/escola não agrupada.

O conselho pedagógico passa a ser constituído, exclusivamente, por professores. Dele não podem fazer parte os professores que integrem o conselho geral. Os representantes do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos podem participar em determinadas reuniões plenárias ou comissões especializadas (artigo 33º), a convite do presidente do conselho pedagógico e sem direito a voto.

No âmbito do exercício da autonomia pedagógica e curricular, cada agrupamento/escola não agrupada, passa a definir no seu regulamento interno o número de departamentos curriculares. O coordenador de departamento, votado em departamento de entre três candidatos sugeridos pelo diretor, deverá ser um docente de carreira, também ele detentor de formação especializada, para o caso, nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. Caso não existam docentes com estas características, a prioridade é estabelecida pelos vários tipos de experiência na área (artigo 43º).

Preconiza-se a simplificação e integração de instrumentos de gestão estratégica, para facilitar a sua compreensão por toda a comunidade educativa, visando a sua maior eficácia.

Apesar de, em inúmeros agrupamentos/escolas não agrupadas, o processo de eleição do diretor ter decorrido no ano letivo 2016/2017 em conformidade com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterada pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho, o processo está longe de ser pacífico, tendo já vários sindicatos e partidos políticos manifestado intenções de mudança, como se pode verificar no conteúdo da carta enviada aos professores pela FENPROF, em janeiro de 2017:

“Desde há muito que a FENPROF e os seus sindicatos defendem que o atual modelo de gestão da Escola Pública, centrado e esgotado num Diretor, com a agravante de ser escolhido de modo indireto, respondendo perante um Conselho Geral esvaziado de competências práticas de gestão e representatividade, não

serve as escolas, os seus alunos, as suas comunidades e a democracia portuguesa. O atual modelo de gestão empobrece a vida democrática das escolas, a participação cívica de professores, alunos e pessoal não docente, o que se repercute diretamente não só na vida pedagógica e na experiência democrática das escolas, mas também nas condições práticas de exercício da atividade dos professores, retirando-lhes autonomia profissional, possibilitando a discricionariedade na determinação das condições locais de trabalho e ação pedagógica.” (Carta aos professores, FENPROF, 2017)

Perfil do diretor

De acordo com o atual Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho, o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

E para lá da legislação? O que espera a comunidade escolar do diretor? Em particular, o que representa a figura de diretor escolar para os professores?

Tal como referido por Castanheira (2010),

“O controlo das escolas pelos profissionais docentes instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76 [...], levou a que os professores conseguissem, através da eleição de corpos dirigentes inter pares, uma partilha de interesses, valores e conceções de base profissional entre a direção e eles próprios.” (Castanheira, 2010: 2).

Com as alterações legislativas desde então, nomeadamente com a retórica presente nos documentos legais que preconiza o aumento da autonomia das escolas, novas questões se podem colocar sobre a figura de diretor escolar: qual é o verdadeiro papel do diretor escolar? Quais as características que se espera que tenha, enquadradas no atual modelo de administração e gestão das escolas?

O artigo 18º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabelece a definição legal de “diretor” como o *órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial*, cabendo nesta definição um sem fim de tarefas e responsabilidades, a vários níveis de atuação. O diretor é, assim, a figura central do atual modelo de gestão. Como referido por Godinho (2013):

“o Ministério pretende promover um reforço progressivo da autonomia, uma maior flexibilização organizacional e um reajustamento do processo eleitoral do diretor, dando-lhe assim uma maior legalidade para o desempenho da sua função,

atribuindo-lhe também uma maior responsabilização no exercício das suas ações” (Godinho, 2013: 14).

Como tal, é natural que o diretor tenha uma enorme influência, positiva ou negativamente, no ambiente e na comunidade escolar, sobretudo naqueles com quem trabalha diretamente: os docentes. Barroso (2008), no seu parecer relativo ao projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007, de 16 de janeiro, sublinha que:

“o «diretor» de uma escola deve assegurar, no quadro de uma gestão participada, a mediação entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do «bem comum» educativo que a escola deve garantir aos alunos. Isto significa que ele deve possuir, não só, competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função” (Barroso, 2008: 2).

Em relação a “lideranças fortes”, Barroso (2008) refere que as

“lideranças formais dependem, sobretudo, das qualificações dos seus agentes e da sua capacidade para promoverem condições situacionais específicas em benefício da transformação da organização através do «*empowerment*» dos diversos atores” (*idem*: 3).

O mesmo autor alerta, no entanto, para o facto de que, atualmente,

“aferir da qualidade das lideranças pela sua «força» e fazê-la depender exclusivamente do exercício da responsabilidade individual de um «chefe» (seja qual for a designação que lhe é dada) é completamente desajustado do que a literatura sobre o assunto, nas organizações em geral, tem vindo a relevar como mais adequado” (*idem*: 3).

Pina (2015), no seu estudo sobre o impacto da liderança do diretor nos resultados escolares dos alunos, defende que a liderança:

“é a grande dinamizadora, ou deveria ser, das práticas a nível de escola no sentido da melhoria dos resultados escolares. O diretor tem que estar atento ao contexto (interno e externo) e ter a capacidade de se adaptar e fazer com que o seu agrupamento se adapte às exigências que vão surgindo no seu caminho” (Pina, 2015: 335-336).

Já Santos (2014) salienta que:‘

“O trabalho do diretor vai mais além. Exige-se-lhe um perfil que lhe permita ter capacidade de dar respostas objetivas, no momento, mas também de motivar toda a comunidade escolar a atingir os objetivos e metas propostas no PE. Os projetos

devem ser comuns e o sucesso da instituição depende da forma como o líder se relaciona com os restantes atores.” (Santos, 2014: 2).

Godinho (2013) refere que:

“Liderar uma escola significa liderar uma organização muito complexa, com especificidades que dificilmente se encontram num outro tipo. O estilo de liderança que cada um dos líderes adota reflete-se na imagem que a escola passa para o exterior e a responsabilidade dessa imagem está sempre ligada à dinâmica social que se desenvolve no seu interior.” (Godinho, 2013: 20).

Para este autor, a função primordial do diretor escolar é “realizar uma liderança política, cultural, e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige.” (*idem*: 24). Na mesma linha, Cabral (2012) acrescenta que o diretor:

“tem recebido novas competências, por a Administração Central delegar, cada vez mais, as suas responsabilidades nas escolas e nas autoridades locais, nomeadamente nos municípios. Por isso, ser diretor é uma missão árdua e difícil, porque tem de administrar a mudança na escola e transformar a gestão, orientando-a para responder adequadamente aos seus “clientes” e encontrar novos métodos para gerir organizações cada vez mais complexas.” (Cabral, 2012: 29).

No trabalho de investigação realizado por Coelho (2014) sobre o perfil político do Diretor, traçado pelos diretores que constituem o Conselho das Escolas, a sua complexa atividade é analisada em quatro domínios. O gráfico 1 apresenta a informação sobre o que os diretores referiram como o que mais exigia a sua focalização.

Como se pode verificar, as relações, internas e externas, são o domínio que mais atenção exige dos diretores. As relações internas dizem respeito interações entre professores, alunos, assistentes operacionais e administrativos. As relações externas são as estabelecidas com os encarregados de educação, autarquia, membros da comunidade e representantes da administração da educação. Relativamente ao domínio Administrativo e

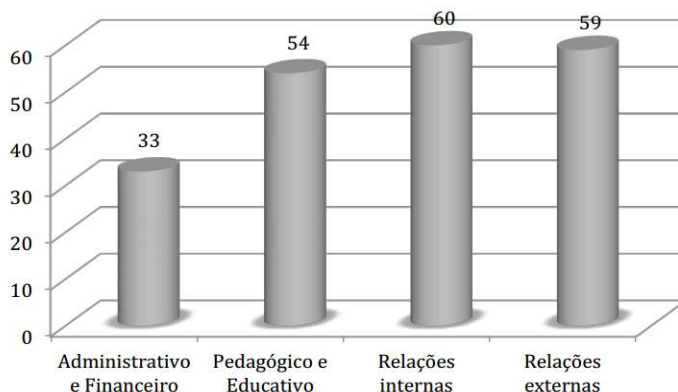


Gráfico 1: Domínios de atividade dos diretores. (Coelho, 2014:160)

Financeiro, os resultados do estudo evidenciam que, apesar dos diretores considerarem que este é um campo de grande importância, não conseguem dedicar-lhe tanto tempo e atenção quanto desejariam, conforme indicado no gráfico 1 (Coelho, 2014: 160-161). Nas suas conclusões, Coelho salienta que “o trabalho associado à gestão escolar caracteriza-se por uma complexidade crescente, o que implica um ritmo de trabalho bastante intenso, marcado pela imprevisibilidade” (*idem*: 210), o que impossibilita o cumprimento de planificações e implica que o diretor reaja, mais do que reflita antes de atuar.

Na comunicação apresentada no âmbito do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, Almeida e Seabra (2011) apresentam as preferências dos docentes face ao cargo de diretor. Nas suas conclusões, referem que, quando questionados em relação à formação do diretor, os inquiridos revelam não atribuir relevância à questão, mencionando, apenas alguns, a necessidade de ser licenciado. Consideram, aliás, que o seu nível de ensino de origem não é determinante para o seu perfil enquanto diretor. A grande maioria assinala, no entanto, a necessidade da realização de uma especialização em Administração Escolar. Para os inquiridos, o diretor deve conhecer em profundidade o meio escolar, o regulamento interno da escola e o seu projeto educativo. Quanto ao perfil de competências que os docentes consideram essenciais para o desempenho do cargo, os professores inquiridos atribuem maior relevância à capacidade de gestão de recursos humanos, de liderança e de comunicação. As funções mais valorizadas são as de diretor pedagógico e de “construtor de consensos” (Almeida e Seabra, 2011: 103), ainda que todas as funções sejam consideradas importantes. A nível de relações interpessoais, é atribuído maior significado à partilha de decisões, à motivação e ao envolvimento das equipas de trabalho, sobretudo como gestor de conflitos, capaz de ouvir os docentes e os gestores intermédios. A valorização do trabalho docente pelo diretor é também de grande valor para os docentes. Os docentes consideram que o diretor deve ser escolhido pelos docentes ou, em alternativa, recrutado pela comunidade educativa (Almeida e Seabra, 2011: 99-103).

A eleição do diretor pelo conselho geral formaliza a participação dos vários elementos da comunidade educativa na vida da escola/agrupamento. A forma

como se processa essa participação tem vindo a ser significativamente alterada. Segundo Lima (2003):

“a «participação organizada» na escola exigiu, pelo menos do ponto de vista formal, a organização da escola para a participação, ou seja, a criação de estruturas e de órgãos em que essa participação se passaria a realizar, configurando, desta feita, uma «situação democrática» que não pode deixar de ser levada em consideração quando se pretende estudar a participação na escola do período pós 25 de Abril de 1974.” (Lima, 2003: 70)

Naturalmente, os diversos membros da comunidade educativa participam na vida da escola, de formas variadas, de acordo com as representações que têm da organização escolar. De acordo com Leite (2007), “A escola, como instituição socialmente organizada, é campo fértil da influência das representações sociais.” (Leite, 2007: 95). Segundo o mesmo autor:

“As representações sociais evidenciam, para além das características individuais de cada sujeito, também os seus valores e normas de conduta sociais por si apreendidas relevando, pois, o carácter social das representações” (Leite, 2007: 86).

Tendo como base a realidade vivida pelos sujeitos, as representações sociais são as lentes com que esta é vista, traduzem-se por formas de estar e pensar em sociedade, de indivíduos e grupos em determinados contextos, definindo relações sociais:

“contribuindo fortemente para a construção e reconstrução da estrutura social [...] constituindo-se como um conhecimento elaborado e partilhado pela e na sociedade, estando conseqüentemente influenciado pelos diferentes contextos e sujeitos com quem age e interage.” (Leite, 2007: 94).

De acordo com Maria da Glória Leite, ao Presidente do Conselho Executivo, como líder, os docentes associam as seguintes qualidades: ter facilidade na relação interpessoal; ser um bom gestor de conflitos, ter facilidade na diplomacia; firmeza e espírito de abertura. De acordo com este estudo, estas características são reconhecidas pelos docentes como fundamentais para a liderança da sua escola/agrupamento. Por outro lado, a autora refere que o líder é frequentemente visto como “defensor da política do Ministério da Educação” (Leite, 2007: 142). Quanto à sua prestação enquanto gestor:

“Ele (o presidente do Conselho Executivo) é, de facto, reconhecido como um bom gestor por saber gerir as relações humanas, por saber conduzir reuniões, por utilizar o discurso adequado à ocasião, por outro lado, esta representação está também associada a uma visão mais de ação com a conformidade legal, de implementação de determinadas medidas, numa perspetiva mais burocrática da escola como organização.” (Leite, 2007: 146).

Os docentes, na sua generalidade, consideram ainda fundamental a formação do líder da escola na área da Gestão e Administração Escolar. No entanto, de acordo com este estudo, “de facto, os professores não pretendem um gestor profissional, exterior à escola, sem formação pedagógica, sem sensibilidade e conhecimento da especificidade da organização escolar” (Leite, 2007: 151).

Feito o enquadramento teórico do estudo relativamente à gestão das escolas em Portugal, sobretudo, o que diz respeito às alterações legislativas entre 1974 e 2017, com destaque para a figura de diretor, é de realçar as alterações levadas a cabo aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado, entretanto, pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho.

A transição de um modelo de gestão colegial para um modelo em que a figura do diretor, enquanto órgão unipessoal, passa a ser central, modifica substancialmente o modelo de gestão de escolas.

A legislação define o “diretor” como o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, cabendo nesta definição um sem fim de tarefas e responsabilidades, a vários níveis de atuação.

É reconhecido o aumento da complexidade das funções de diretor, tornando cada vez mais necessário, um determinado perfil, adequado, para o desempenho de um cargo de tamanha relevância.

Capítulo II – As Representações Sociais

“Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida quotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”

[Moscovici]

O conceito de representação social

O conceito e a teoria das Representações Sociais têm-se revelado um campo privilegiado da investigação associada à Psicologia Social, não só porque se propõe, na sua essência, à definição de novos conceitos/representações, bem como pelas potencialidades e diversidade que apresenta a nível metodológico. Tal como sublinha Doise (1990):

“Com efeito, a teoria das representações pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base, como os de sistema e metassistema, de objetivação e de ancoragem, que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar assim estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos. O papel de tais teorias é insubstituível nas ciências humanas”. (Doise, 1990: 172).

Sendo um fenómeno relativamente recente, em franco desenvolvimento, rapidamente abandonou o seu berço, França, tendo sido fortemente explorado no resto da Europa e na América Latina, adquirindo atualmente elevado reconhecimento nos Estados Unidos.

Mas como surge e se desenvolve o conceito de representação social?

Em termos das raízes do conceito, convém referir, de uma forma muito sucinta e de acordo com Alexandre (2004), que se considerava que o estudo da sociedade foi destinado à Sociologia, enquanto que o estudo do indivíduo é atribuído à Psicologia. É fruto da tentativa de superar a dicotomia indivíduo/sociedade ou psicologia/sociologia que nasce a Psicologia Social.

Segundo o mesmo autor, Moscovici define a Psicologia Social como a ciência do conflito entre o indivíduo e a sociedade, cujos objetos de estudo são os fenômenos da ideologia e da comunicação. Assume que a sociedade resulta da interação entre indivíduos e que cada um deles só existe no contexto de uma rede social.

É precisamente Moscovici, na sua obra *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse* (1961) que introduz o conceito de representação social. Citando Alexandre (2004):

“Moscovici resgata do emaranhado de conceitos sociológicos e psicológicos a definição de representação social, que para ele é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Não é todo “conhecimento” que pode ser considerado representação social, mas somente aquele que faz parte da vida quotidiana das pessoas, através do senso comum, que é elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade. É um conhecimento prático que se opõe ao pensamento científico, porém se parece com ele, assim como aos mitos, no que diz respeito à elaboração destes conhecimentos a partir de um conteúdo simbólico e prático.” (Alexandre, 2004: 126)

O mesmo autor defende que, ao articular de forma dinâmica o social e o psicológico, a representação torna-se um instrumento da Psicologia Social que, não só permite compreender o pensamento social, mas também antecipar comportamentos.

Também Jodelet (1989) confere ao conceito da representação social um significado de reunião nas ciências sociais:

“Située à l'interface du psychologique et du social, la notion a vocation pour intéresser toutes les sciences humaines. On la retrouve à l'œuvre en sociologie, anthropologie et histoire, étudiée dans ses rapports à l'idéologie, aux systèmes symboliques et aux attitudes sociales que reflètent les mentalités. [...] Cette multiplicité de relations avec des disciplines voisines confère au traitement psychosociologique de la représentation un statut transversale qui interpelle et articule divers champs de recherche, réclamant, non une juxtaposition mais une réelle coordination de leurs points de vue. Dans cette transversalité réside sans doute l'un des apports les plus prometteurs de ce domaine d'étude.” (Jodelet, 1989: 40-41).

Antes de Moscovici, já Durkheim havia já introduzido o conceito de representação coletiva. Na sua perspectiva (Durkheim, 2004), as representações coletivas vão para além do conjunto das representações individuais. Estas são

uma forma de saber coletivo, a ser transmitido entre gerações, que permitirá acrescentar uma compreensão coletiva, adquirida pela sociedade ao longo do tempo, às experiências individuais. Assim, seria a sociedade a moldar o indivíduo e, segundo Roma (2010):

“as maneiras de agir, pensar e sentir de cada um seriam exteriores ao indivíduo, não seriam de facto dele, pois todos são obrigados a seguir padrões determinados pela sociedade, ou seja, os princípios morais, religiosos, trabalhistas etc. estabelecidos e que governam a sociedade.” (Roma, 2010: 44)

Para este autor, as representações coletivas constituem um padrão estático para toda a sociedade, estando os comportamentos predefinidos socialmente. Na mesma linha, Vala (1996) refere que, para Durkheim, as representações coletivas são produções sociais que se impõem exteriormente aos indivíduos, servindo a coesão social e constituindo fenómenos tão diversos como a religião, a ciência, os mitos e o senso comum.

Para Durkheim (2004), a principal função das representações coletivas seria a transmissão de conhecimento que foi sendo estabelecido ao longo do tempo sobre a sociedade. Segundo Alexandre (2004), Moscovici diverge de Durkheim, defendendo que esta “passagem de testemunho” não é estanque, estática e independente do indivíduo: este participa ativa e autonomamente na construção da própria sociedade e do conhecimento que dela tem. Assim, a perspetiva das representações sociais realça o papel ativo do indivíduo na produção e transformação da sociedade.

Sá (1996), por seu lado, desvaloriza a oposição, do ponto de vista clássico, entre representações coletivas e representações individuais, defendendo que há três formas, apresentadas por Moscovici, pelas quais as representações se podem tornar sociais, dependendo das relações estabelecidas entre os membros de um grupo:

- Representações hegemónicas: são partilhadas por todos os membros de um grupo bem estruturado, sem terem sido por ele produzidas. São uniformes, impostas e “refletem a homogeneidade e a estabilidade que os sociólogos franceses tinham em mente quando chamaram essas representações de coletivas.” (Sá, 1996: 39)

- Representações emancipadas: resultam da partilha de um conjunto de interpretações e símbolos, de conhecimento e ideias, entre subgrupos, cada um deles com a sua visão.
- Representações polémicas: têm origem em conflitos, controvérsias e divergências sociais, não sendo por isso partilhadas pela generalidade da sociedade, mas exclusivas de um grupo.

Feita uma breve resenha histórica do conceito, saliente-se, nas palavras do próprio Moscovici, "se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é" (Moscovici, 1976: 39) e mesmo aquele que é considerado o pai do conceito de representação social "sempre resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual." (Sá, 1996: 30). Sá cita Tomás Ibanez, que sustenta que uma das principais dificuldades para a definição do conceito é a "sua composição polimorfa, já que recolhe e integra toda uma série de conceitos que apresentam, cada um deles, um alcance mais restrito que o próprio conceito de representações sociais" (Sá, 1996: 30).

Mas o que são, afinal, representações sociais?

Para Moscovici, as representações sociais são:

"um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso de comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum." (Moscovici, 1981: 181).

De acordo com o estabelecido na X Conferência Internacional sobre Representações Sociais, uma das definições que maior consenso reúne é a apresentada por Denise Jodelet, segundo a qual as representações sociais são como "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (Jodelet, 1989: 36). Para Jodelet (1989), as representações sociais são fenómenos complexos, permanentemente ativados na vida social, constituídas por elementos informativos, cognitivos, ideológicos e normativos. Alexandre, na mesma linha, refere que "são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social,

material e ideológico em que vivemos” (Alexandre, 2004: 10). Manifestam-se como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias) mas não se reduzem apenas aos conhecimentos cognitivos. São socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum e possibilitam a comunicação entre os indivíduos.

Para Abric (2001b e 2003a), as representações sociais implicam o abandono da distinção clássica entre sujeito e objeto, uma vez que um objeto não existe por si só, mas porque é representado por um indivíduo ou um grupo. Assim, não existe uma realidade objetiva, pois toda a realidade é representada, ou seja, apropriada por um indivíduo/grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo e integrada no seu sistema de valores, crenças e atitudes, dependendo da sua história e contexto social. As representações sociais são, então, definidas como:

“l’ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu’un groupe social donné élabore à propos d’un objet. Les représentations sociales résultent d’un processus d’appropriation de la réalité, de reconstruction de cette réalité dans un système symbolique.” (Abric, 2003a: 11)

que:

“fonctionne comme un système d’interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques.” (Abric, 2001b: 13),

orientando as ações e relações sociais.

William Doise trata mais especificamente as condições de produção e propagação das representações sociais, definindo-as como “princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações.” (Doise, 1990: 125).

Martins, Pardal e Dias (2008) consideram que “o mundo das representações sociais” se traduz no “saber pragmático ou do senso comum” que permite aos indivíduos fazer interpretações, avaliações e tomar decisões em relação ao mundo que os rodeia. Estas não resultam, na generalidade, de uma reflexão racional, científica e objetiva da realidade, mas antes das vivências e do percurso pessoal. Assim,

“as representações sociais são, antes de mais, uma forma de conhecimento dotada de um sentido abrangente e pragmático, que assumem uma dupla função que faz delas instrumentos simultaneamente interpretativos e adaptativos. [...] constituem-se como modalidades de entendimento e integração do mundo físico e social que nos envolve, isto é, como mecanismo psicológico de identificação, explicação e apropriação da realidade em que vivemos mergulhados, mas também como instrumento ativo no controlo e resolução dos problemas que o mundo material e social nos vai colocando.” (Martins *et al.*, 2008: 27).

Partilhando as teses de Jodelet (1989) e Abric (2001b e 2003a) anteriormente citadas, os autores consideram que as representações sociais pressupõem uma relação sujeito/objeto:

“O ato de representar reporta-se sempre a um objeto, qualquer que seja, e nessa medida reflete o objeto. Mas o sujeito não é apenas um espelho, ao representar representa-se, integra o objeto no seu mundo de acordo com categorias, valores e desejos já interiorizados, mas que não são puramente individuais, resultam da sua história pessoal, da sua experiência, da interação com os outros” (Martins *et al.*, 2008: 27).

Em suma,

“as representações sociais constituem assim um complexo encadeamento dinâmico e interminável de processos e produtos do conhecimento social, de interações permanentes entre indivíduos e sociedade, entre a realidade objetiva e o mundo subjetivo, entre campos psicológico e sociológico.” (Martins *et al.*, 2008: 28)

Sistematizando: as representações sociais constituem uma forma de conhecimento específico, sendo, simultaneamente, matéria-prima, processo de formação e de integração.

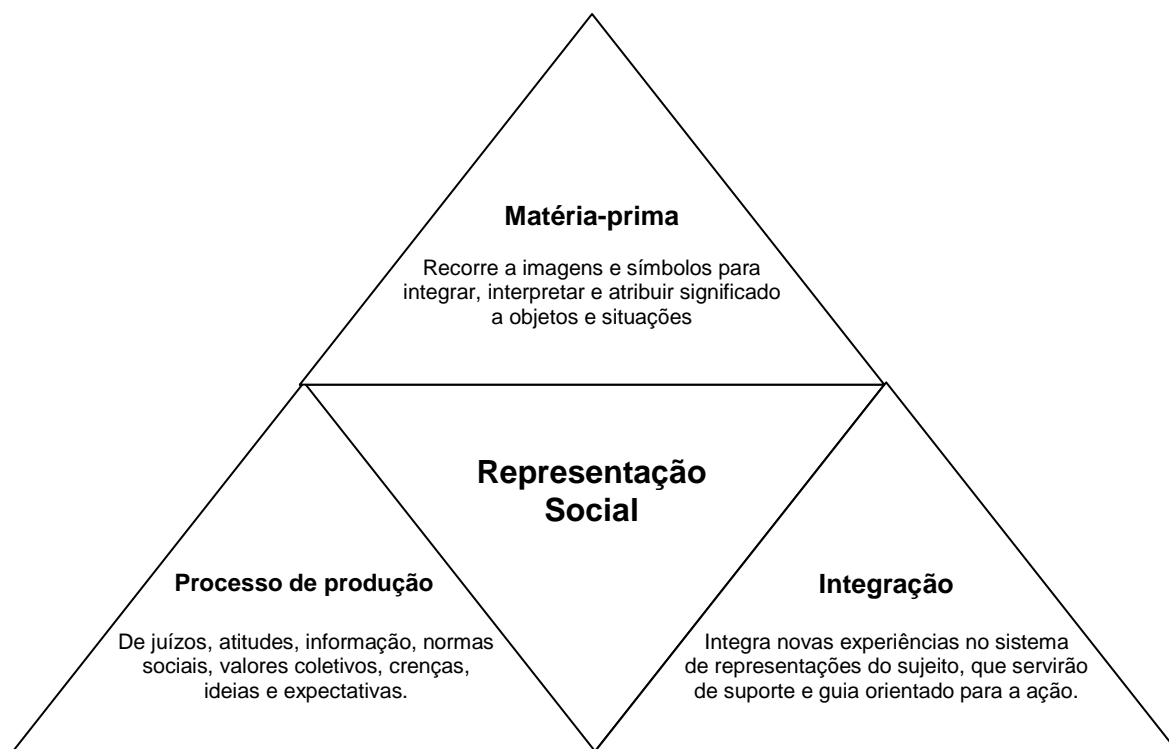


Figura 1: Representação esquemática: forma de saber específico das representações sociais. Elaborado pela autora, com base na informação documentada por Jodelet (1989), Abric (2001b e 2003a), Marins et al. (2008), Doise (1990) e Sá (1996)

Segundo Jodelet (1989):

“enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência e de mudança social. Enquanto fenómenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto duma atividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade” (Jodelet, 1989: 35).

Assim, as representações sociais servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual esta ocorre (Moscovici, 1961) e desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo (Cabecinhas, 2004).

Em que medida uma representação é, então, social? Vala (1996) apresenta três critérios através dos quais uma representação se pode considerar social:

Critério quantitativo	Uma representação é social porque é partilhada por um conjunto de indivíduos.
Critério genérico	Uma representação é social quando é coletivamente produzida; resulta de interações e comunicações de um grupo social, da sua atividade cognitiva e simbólica.
Critério funcional	Uma representação é social pois contribui para os processos formadores e de orientação das comunicações dos comportamentos; são teorias sociais práticas.

Num registo aparentemente mais informal, Franco (2004) apresenta as representações sociais como “elementos simbólicos” através dos quais:

“os homens expressam, utilizando linguagem gestual, oral ou escrita, uma determinada situação, a sua opinião sobre um facto ou um objeto, as suas expectativas... [...] Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem.” (Franco, 2004: 170).

Formação das representações sociais

O termo ancoragem é utilizado, juntamente com o de objetivação, por Moscovici para designar os dois processos sociocognitivos que intervêm na formação e funcionamento das representações sociais.

A objetivação consiste numa operação de descontextualização de uma determinada informação que, afastado do seu contexto inicial, é reformulada e ajustada à nova realidade em que se insere (a do sujeito), atendendo a fatores culturais e normativos. A objetivação torna concreto algo abstrato, conferindo significância e imagem a um objeto: dá forma a uma ideia, torna materiais, palpáveis os elementos de uma representação.

Segundo Martins, Pardal e Dias (2008):

“consiste na apropriação social do real, utilizando os mecanismos de seleção e estruturação esquemática, naturalizando as características produzidas, isto é, tornando-as autônomas e evidentes, num processo de reconstrução coletiva do real que aliena o carácter social tanto do processo, como dos resultados” (Martins *et al.*, 2008: 32).

Identificam-se três momentos em que a objetivação se desenvolve:

- **Seleção e descontextualização:** consiste na seleção e descontextualização de informação/elementos acerca de um objeto, feita com bases em normas e valores grupais. Citando Arruda (2002),

“como a criança de Piaget seleciona e descontextualiza elementos do que vai representar, operando assim um enxugamento do excesso de informação, uma vez que não é possível lidar com o conjunto da informação transmitida. Esta sofre cortes baseados na nossa informação prévia, na experiência (como as crianças de Freud) e nos nossos valores” (Arruda, 2002: 136).

- **Esquematização estruturante (formação do núcleo figurativo):** procede-se a uma organização dos elementos da representação, estabelecendo entre estes relações estruturadas:

“Uma vez feitos os recortes, recosturam-se os fragmentos num esquema que se torna o núcleo figurativo da representação, o qual, segundo Jodelet, tende a apresentar um aspeto imagético, como entre os adultos que também pensam com imagens” (Arruda, 2002: 136).

- **Naturalização:** o abstrato torna-se concreto, adquirindo materialidade: “[...] aquele objeto que era misterioso foi devidamente destrinchado, recomposto, e agora torna-se algo efetivamente objetivo, palpável, passa a nos parecer natural.” (Arruda, 2002: 136).

A ancoragem é o processo que permite que a nova informação – o objeto representado – seja integrada no sistema de representações pré-existente do sujeito. É um processo de familiarização com o desconhecido e inserção da nova informação num referencial pessoal, conferindo-lhe significância. Assim,

“no momento em que algo desconhecido, diferente ou estranho venha a ocorrer, é o movimento de ancoragem que nos permite comparar ou ancorar com algo conhecido, ou seja, com representações que acreditamos serem apropriadas dentro de um contexto familiar” (Roma, 2010: 56).

De acordo com Jodelet (1984), a ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações que essa integração implica.

Martins, Pardal e Dias (2004) concluem que a ancoragem,

“lugar do processo de sedimentação das memórias, da significação, da interpretação, dos códigos, das tipologias e das classificações e dos valores, que enfatiza o que é pré-existente, não deixa do mesmo modo de ser um reflexo da dinâmica social e um suporte da inovação e da construção e reconstrução permanentes das relações sociais” (Martins *et al.*, 2004: 33).

O desenrolar do processo de ancoragem consiste na classificação e nomeação da representação de um objeto até então estranho: é classificada e associada/ordenada numa determinada categoria, em função do que se conhece, do sistema de valores/cultura e do que está na memória de cada um; é nomeada por atribuição de determinadas palavras específicas (Roma, 2010).

Situar um dos processos – objetivação e ancoragem – como antecedente do outro revela-se descabido. Isto porque são processos encadeados, em que qualquer um pode anteceder o outro. Quando realiza a seleção e descontextualização, esquematização estruturante e naturalização de uma representação, um sujeito tem, à partida, um conjunto de referências sociais, uma escala de valores afetivos e culturais que o condicionam. Deste modo, a ancoragem, que remete para uma rede de significações existente na qual os objetos são avaliados e integrados, antecede a objetivação. Por outro lado, o sistema de pensamento social pré-existente e a respetiva rede de significações pré-definida, que condicionou a objetivação, não se manterá após a integração da nova informação, compreendendo-se a ancoragem como um processo que sucede à objetivação. Nas palavras de Cabecinhas (2004):

“Enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado. Enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Moscovici, 1961). A ancoragem serve à instrumentalização do saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente (Jodelet, 1989)”. (Cabecinhas, 2004: 6).

O objetivo último dos processos de objetivação e ancoragem pode ser entendido como a transformação do não-familiar em familiar (Sá, 1996: 47).

Funções das representações sociais

Segundo Roma (2010), Moscovici identifica a principal função das representações sociais, enquanto modalidade de conhecimento, como a “elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Roma, 2010: 55). Como mencionado na X Conferência Internacional sobre Representações Sociais, conforme introduzidas por Serge Moscovici, as representações sociais desempenham uma dupla função, explicada por Bidjari (2011):

“on one hand, it establishes an order in the environment allowing thus the individual to control it and to get one’s bearings in there. On the other hand, it makes the communication easier since it offers, to the group members, social categories and common codes to designate and rank objects.” (Bidjari, 2011: 1594)

A principal função das representações sociais, na perspectiva de Martins, Pardal e Dias (2008), é, também, conforme já referido, a de interpretação da realidade e orientação para a ação. Esta envolve a integração de novos elementos num quadro de referência existente (assimilação, gestão, interpretação e avaliação da nova informação) e define as escolhas, decisões e consequentes comportamentos.

Jodelet (1994) refere três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Assim,

“on reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d’interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l’assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l’expression des groupes, et les transformations sociales” (Jodelet, 1994: 37).

Como já referido, para Abric (2001b) a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade, regula as relações interpessoais e determina os seus comportamentos. Sá (1996) apresenta as funções que Abric atribui às representações sociais e que em seguida se transcrevem:

“Funções identitárias: definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos (...). As representações têm também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados (...). A referência às representações como definindo a identidade de um grupo vai, por outro lado, desempenhar um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, em particular nos processos de socialização.

Funções de orientação: guiam os comportamentos e as práticas. A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim *a priori* o tipo de relações pertinentes para o sujeito (...). A representação produz igualmente um sistema de antecipações e de expectativas, constituindo, portanto, uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem de informações, interpretações visando tornar essa realidade conforme à representação (...). Enfim, enquanto (...) refletindo a natureza das regras e dos laços sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

Funções justificatórias: elas permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos (...).” (Sá, 1996: 44)

Spink (1993) identifica as funções social (associada à orientação das práticas e condutas), afetiva (relacionada com a proteção e legitimação de identidades sociais) e cognitiva (que se refere à familiarização com a novidade, através dos processos de objetivação e ancoragem).

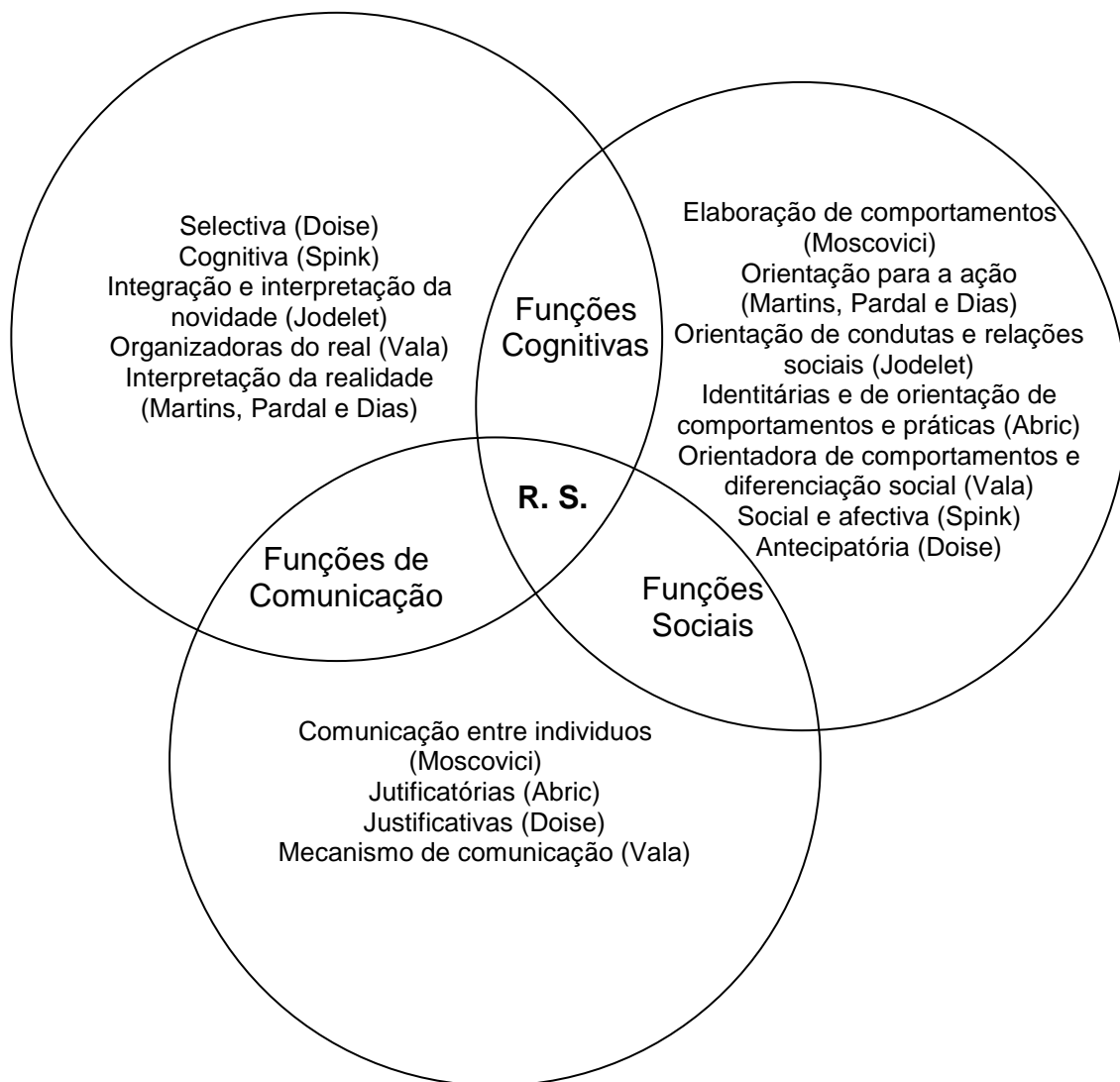
Ao debruçar-se sobre as funções das representações sociais, Vala (1996) relaciona-as com a organização significativa do real, a comunicação, os comportamentos e a diferenciação social. Associam-se à organização significativa do real enquanto “geradoras de juízos avaliativos sobre o meio”, através das quais é atribuído sentido aos objetos e acontecimentos. Estão implícitas na comunicação, uma vez que, para que esta ocorra, é necessário que haja “um sistema de categorização e de interpretação comuns e uma linguagem partilhada”, sendo por isso o “suporte básico dos atos comunicativos” (Vala, 1996: 364-367). As representações sociais são vistas como orientadoras da ação pois permitem dar sentido aos comportamentos e justificá-los com base numa determinada representação. Assumem ainda um papel crucial na diferenciação social, dado que, por um lado, a especificidade da situação de cada grupo contribui para a especificidade das suas representações e, por outro, a

especificidade das representações sociais contribui para a diferenciação do grupo.

Cabecinhas sublinha que, para Doise, “as representações assumem um lugar central nas relações intergrupais” (Cabecinhas, 2004: 13), desempenhando três tipos de funções: seletiva, justificativa e antecipatória. A primeira traduz-se na centralidade dos conteúdos relevantes para as relações intergrupais, relativamente aos conteúdos irrelevantes. A segunda “revela-se nos conteúdos das representações que veiculam uma imagem do outro grupo que justifica um comportamento hostil em relação a ele e/ou a sua posição desfavorável no contexto da interação” (*idem*: 13). Por fim, a função antecipatória diz respeito à influência das representações no desenvolvimento da relação entre os grupos, permitindo prevê-lo.

Na figura 2 procuramos sintetizar as funções anteriormente descritas por Abric (2001b e 2003a), Cabecinhas (2004), Jodelet (1994), Martins, Pardal e Dias (2008), Moscovici (1976), Spink (1993) e Vala (1996), agrupando-as em três grupos: funções cognitivas, sociais e de comunicação, que, interligados, interagem entre si.

Figura 2: Relação entre as funções das representações sociais.
Elaborado pela autora, com base na informação documentada referida.



Núcleo central das representações sociais

As funções cognitivas foram amplamente referidas a propósito do conceito de representação social. Parece assim evidente que as representações sociais são estruturadas e hierarquizadas em função do sistema de representações de cada indivíduo.

Em 1976, Jean-Claude Abric apresenta pela primeira vez, na sua tese Doctoral d'État "Jeux, conflits et représentations sociales", orientada por Serge Moscovici, uma proposta de organização interna das representações sociais: a existência do núcleo central, em torno do qual esta seria organizada e estruturada. Segundo Abric (2001b):

"l'organisation d'une représentation présente une modalité particulière, spécifique: non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification" (Abric, 2001b: 19).

A teoria do núcleo central revela-se crucial para tornar a Teoria das Representações Sociais mais operacional, em termos de prática social e de investigação (Sá, 1996). De acordo com Franco (2004), "estudar uma representação é de início, e antes de qualquer coisa, buscar os constituintes de seu núcleo central" (Franco, 2004: 174).

Embora muitos sejam céticos em relação à abordagem experimental em psicologia social, esta parece ser a metodologia mais adequada, adaptando-se perfeitamente às particularidades da Teoria das Representações Sociais. Ao apresentar a Teoria do Núcleo Central, Abric procura, de certa forma, dinamizar a descoberta e análise experimental das características de uma representação social (Sá, 1996).

Nos seus estudos, Abric (2001a) refere que:

Si les représentations sociales ont un noyau central, c'est parce qu'elles sont une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances, collectivement engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et qu'elles garantissent l'identité et la pérennité d'un groupe social. (Abric, 2001a: 83)

Pode associar-se a ideia de núcleo central ao núcleo figurativo já referido quando descrito o processo de objetivação.

“Em linhas gerais, o núcleo figurativo é uma estrutura imaginética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido seleccionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos.” (Sá, 1996: 65).

Abric (2001b) realça a grande diferença entre os dois, salientando que esta reside no facto do primeiro não se limitar ao carácter imaginético do núcleo figurativo:

“Nous pensons pour notre part que le noyau central est l'élément essentiel de toute représentation constituée et qu'il peut, d'une certaine manière, dépasser le simple cadre de l'objet de la représentation pour trouver directement son origine dans des valeurs qui le dépassent, et qui ne nécessitent ni aspects figuratifs, ni schématisation, ni même concrétisation. (Abric, 2001b: 21).

Para Sá (1996), toda a representação está organizada em torno de um núcleo central que estabelece, simultaneamente, sua significação e sua organização interna.

O núcleo central pode ser visto como um subconjunto das representações, constituído por elementos relevantes, que estruturam e atribuem significação às representações. Sem a estruturação em torno do núcleo central, a representação perderia ou alteraria o seu sentido e significação (Sá, 1996).

Sendo o elemento essencial de uma representação social determinante para a atribuição da sua significação e para a sua organização interna, é também considerado o mais estável, conforme sustenta Abric (2001a):

“Le noyau central déterminant la signification, la consistance et la permanence de la représentation, il va donc résister au changement, puisque toute modification du noyau central entraînerait une transformation complète de la représentation.” (Abric, 2001a: 82)

Não se mantém apenas o núcleo central de uma representação social, mas toda a informação que lhe está associada, uma vez que é interpretada em concordância com o núcleo. Franco (2004) acrescenta que:

“é no âmbito do núcleo central que as representações sociais cristalizam-se, solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de ideias, de mensagens de

homogeneização reificadas, as quais são mediadas pela realização de ações concretas e, basicamente, resistentes a mudanças” (Franco, 2004: 173).

A definição do núcleo central permite ainda distinguir representações sociais, uma vez que diferentes representações devem ser organizadas em torno de núcleos centrais distintos:

“deux représentations sociales peuvent avoir le même contenu et être néanmoins radicalement différentes, si l’organisation de ce contenu est différente. Deux représentations sociales seront considérées comme identiques si elles sont organisées autour d’un même noyau central, même si leur contenu est extrêmement différent.” (Abric, 2001a: 82)

Como vimos, o núcleo central é fundamental na estrutura e funcionamento das representações sociais, desempenhando duas funções primordiais, segundo Abric (2001b): a função geradora e a função organizadora:

“- une fonction génératrice : il est l’élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur;

- une fonction organisatrice. c’est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l’élément unificateur et stabilisateur de la représentation.” (Abric, 2001b: 22).

Embora nos tenhamos debruçado sobre o núcleo central das representações, de acordo com a Teoria do Núcleo Central a organização interna das representações sociais é constituída por um sistema central (constituído pelo núcleo central) e por um sistema periférico. Segundo Cabecinhas (2004), Flament considera que o núcleo central de uma representação corresponde a uma estrutura que dá coerência e sentido à representação. À volta do núcleo central, e organizados por este, encontram-se os elementos periféricos – os constituintes do sistema periférico. Estes elementos desempenham uma função importante:

“Les schèmes périphériques assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d’une situation: ils indiquent, de façon parfois très spécifique, ce qui est normal (et par contraste, ce qui ne l’est pas), et donc, ce qu’il faut faire comprendre, mémoriser [...]. Ces schèmes normaux permettent à la représentation de fonctionner économiquement, sans qu’il soit besoin, à chaque instant, d’analyser la situation par rapport au principe organisateur qu’est le noyau central” (Flament, citado. por Cabecinhas, 2004: 7).

O sistema periférico, constituído pelos elementos periféricos da representação, concretiza na realidade a representação social, sendo a ponte de ligação entre o núcleo central e a realidade quotidiana e concreta (Roma, 2010) e vai atualizando e contextualizando as determinações normativas (Sá, 1996). Enquanto o sistema central é considerado normativo, o periférico é funcional, permitindo a ancoragem da representação na realidade. Além disso, os elementos periféricos “protegem” o núcleo central, uma vez que se adaptam à realidade (Pacheco, 2009).

Abric (2001b) e Sá (1996) atribuem três funções ao sistema periférico, em complementaridade ao sistema central:

- Função de concretização – o sistema periférico concretiza o sistema central em tomadas de posição ou de condutas;
- Função de regulação – sendo mais flexível que os elementos centrais, o sistema periférico permite a regulação e adaptação do sistema central às características de uma situação concreta;
- Função de defesa – uma vez que é o sistema periférico que vai, inicialmente, absorver as novas informações ou acontecimentos suscetíveis de pôr em causa o núcleo central, acaba por revelar-se um mecanismo de proteção da significação central da representação.

Franco associa os processos de objetivação e ancoragem às noções de núcleo central e sistema periférico. Para a autora, a objetivação (transformação de uma ideia, de um conceito ou de uma opinião em algo concreto) toma forma a partir de um processo figurativo e social, passando a constituir o núcleo central da representação, sendo posteriormente evocada e concretizada como real. A ancoragem constitui-se na parte operacional do núcleo central, que é associada ao sistema periférico, e tem como funções “a concretização do núcleo central em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis” (Franco, 2004: 175), a regulação (adaptação da representação às transformações do contexto), a prescrição de comportamentos (orientando a tomada de posições), a proteção do núcleo central (anteriormente referido) e as modulações individualizadas (elaboração de representações relacionadas com a história e as experiências pessoais do sujeito).

Para uma síntese das características e funções de cada um dos sistemas supracitados, apresenta-se a tabela proporcionada por Abric e divulgada por Sá:

Sistema central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual, define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao imediato
Funções: Gera a significação da representação; determina a sua organização.	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta; permite a diferenciação do conteúdo; protege o sistema central.

Tabela 1: Características e funções dos sistemas central e periférico (Sá, 1996: 74).

Concluindo: o núcleo central, cerne da informação e organização de uma representação social, está protegido por elementos periféricos – sistema periférico – que serve de escudo à nova informação, adapta-a à realidade e concretiza a representação social.

Representações sociais e educação/diretor escolar

A educação em geral e a escola em particular são consideradas espaços, por excelência, de construção de representações sociais, que resultam das relações que se vão estabelecendo, diariamente, entre os atores do processo educativo (Pacheco, 2009).

De facto, segundo Sá (1998), a educação tem-se constituído como uma área em que a noção de representação tem sido privilegiada e onde tem havido investigação em termos das representações dos profissionais e de grupos a ela direta ou indiretamente ligados. Este autor declara que:

“[em] rigor, os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida quotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais.” (Sá, 1998: 39)

Também Machado (2008) considera que a teoria das representações sociais proporciona à pesquisa educacional novas formas de lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade atual, constituindo um valioso suporte teórico para estudos neste campo. A sua contribuição é fundamental na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos no seu cotidiano escolar, tanto a nível geral (na sua relação com a comunidade educativa), como em situações mais particulares (contexto turma, relações entre pares...)

Alves-Mazzotti (1994) considera que a abordagem das representações sociais é um caminho promissor no estudo das questões associadas à educação, uma vez que se baseia precisamente no estudo da formação e funcionamento de sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e na interpretação dos acontecimentos da vida quotidiana. E reforça, assegurando que:

[devido às] “suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.” (Alves-Mazzotti, 1994: 60)

No caso particular da escola como instituição socialmente organizada, as representações sociais têm um papel relevante na resolução de problemas educacionais, uma vez que o conhecimento das representações sociais dos professores, alunos e respetivas famílias permitirá definir estratégias de ação para a superação das suas dificuldades. Franco (2004) amplifica a sua importância, sustentando que:

“não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade” (Franco, 2004: 170).

A propósito dos seus estudos sobre insucesso escolar, Alves-Mazzotti (1994) refere que, para desconstruir algumas ideias associadas ao fracasso, é necessário:

“ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa «na cabeça» dos indivíduos, para procurar compreender como e por que essas percepções,

atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam” (Alves-Mazzotti, 1994: 60).

A vivência da escola, as relações interpessoais que aí se estabelecem, a observação constante de novas situações e diversas realidades implicam sistemáticas descontextualizações e recontextualizações do conhecimento, o que implica, por sua vez, sucessivos processos de seleção e reorganização da informação. Alves-Mazzotti (1994) refere que quando se realizam determinadas práticas sociais sucessivas (como a seleção e planificação dos conteúdos de ensino e a construção dos manuais escolares) se operam reconstruções de um objeto, de um saber científico específico, de uma dada realidade. Este movimento de construção e de reconstrução do meio e da realidade em que os sujeitos estão inseridos, as suas opiniões e os sentimentos que vão revelando, baseiam-se na sua visão do mundo e da vida, no seu sistema de valores, nas experiências vividas e interiorizadas em todo o espaço escolar e nas relações desenvolvidas com os seus parceiros educativos (Leite, 2007).

A escola como cenário primordial do estabelecimento e transmissão de representações sociais define o tempo e o espaço que Leite (2007) apresenta como contexto para que, de forma ativa, o passado seja operacionalizado no presente. Filho (2008) acrescenta que:

“Quando estudamos as representações sociais no quotidiano escolar, isto é na ação, podemos perceber os mecanismos cognitivos e afetivos que ocorrem [...] podemos afirmar que representações não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” (Filho, 2008: 42)

O conhecimento que se tem da escola e do seu modo de funcionamento não pode resultar de interpretações lineares e objetivas, uma vez que a representação de cada um depende da posição que assume relativamente a ela. As informações e interpretações que cada um dos membros da comunidade educativa tem e faz da escola vão sendo construídas e reconstruídas, de acordo com as realidades experienciadas, em função das interações com os diferentes elementos e das eventuais (atualmente frequentes) alterações legais no sistema educativo. Pacheco (2009) releva a importância das alterações em termos de

vários fatores: das funções assumidas pelos professores; da relação pedagógica estabelecida com os alunos, com os encarregados de educação e, acrescentaríamos, entre pares; do perfil dos alunos; das condições físicas e materiais da escola. Por todas estas razões, torna-se necessário olhar para a construção das representações sociais na e da escola como um processo dinâmico, em constante evolução, de reformulação da realidade escolar.

As representações da escola nascem das interações que nela têm lugar ou que, direta ou indiretamente, lhe estão associadas. Leite (2007) considera ainda que as representações da escola ilustram modos de vida da sociedade em geral e dos grupos de identidade social, cultural, ideológica e económica. Estas representações sociais da escola traduzem o modo como os atores educativos vivenciam o dia-a-dia da escola, um espaço que lhes pertence. Este autor convoca o exemplo dos professores que, enquanto agentes sociais marcados pela classe a que pertencem, pelos contextos em que exercem funções e pela sua experiência adquirida,

“são elementos que ativamente agem e interagem nos e com os meios/contextos em que trabalham nas escolas – constroem e reconstróem representações sobre si próprios e sobre a realidade em que vivem e trabalham, selecionando, interpretando, resumindo informação que vão recebendo e que posteriormente lhes permitirá tomar posições e intervir sobre a sua realidade enquanto docentes, bem como sobre essa mesma realidade permitindo-se ainda emitir novas visões sobre a mesma.” (Leite, 2007: 182).

Tal como Filho (2008) refere a propósito do processo de construção do projeto pedagógico, também a escolha do diretor, em função da atual legislação, pressupõe a interação entre os vários grupos de elementos da comunidade educativa. Cada um destes grupos está associado a uma conduta própria dentro do funcionamento da escola.

As relações sociais que se estabelecem na escola e as comunicações entre os diferentes elementos traduzem as representações sociais dos intervenientes. Assim, parece fazer sentido pensar que cada um dos grupos representados no conselho geral tenha a sua própria representação do diretor escolar, construída com base na sua vivência e nas interações pessoais que estabeleceu num processo contínuo de experiências que foi vivenciando, não só enquanto indivíduo, mas coletivamente, não só enquanto membro interno da

escola, mas também como observador externo. Analisar as representações sociais dos elementos que constituem o conselho geral sobre o papel do diretor de uma escola poderá contribuir para clarificar o que é a escola para os diferentes membros da comunidade educativa, quais as suas expectativas e quais os seus campos de ação, uma vez que a figura do diretor é central para a vida da escola, bem como a sua relação com e entre a comunidade educativa. Poderá ainda contribuir para traçar planos de ação, definir condutas, estratégias e metas da própria organização educativa. Permitirá também promover a reflexão sobre a participação dos envolvidos na vida da escola e a pertinência da sua presença no conselho geral, contribuindo para conhecer as informações necessárias e as atitudes favoráveis para tornar essa participação ainda mais profícua. Isto porque, como sublinha Filho:

“podemos considerar que as representações sociais coletivamente construídas, constituídas e partilhadas refletem a visão de mundo de um determinado grupo social e dependem da sua história, contexto social e valores. Constituem uma forma de compreensão e explicação da realidade, permitindo uma orientação de comportamento que define a identidade e especificidade de um grupo, tendo função identitária, permitindo a compreensão da dinâmica social existente e possibilitando tomadas de decisões que são essenciais ao grupo e, principalmente, podendo levar a um processo transformador.” (Filho, 2008: 46)

Tal como Marques (2003) refere no seu estudo sobre as representações sociais dos conselheiros, também o conselho geral tem características particularmente interessantes, uma vez que é formado por diferentes grupos da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, constitui-se como um grupo na escola. Segundo a mesma autora, a teoria das representações sociais indica que os sujeitos constroem as suas representações a partir da sua inserção no todo social, mas, por sua vez, um grupo é caracterizado pelas suas próprias representações. Conforme observa Alves-Mazzotti:

“é possível definir os contornos de um grupo, ou, ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social” (Alves-Mazzotti, 2008: 25).

Marques (2003) salienta que a principal característica da escola autónoma é a participação da comunidade educativa na sua gestão, expressa nas representações sociais dos dirigentes. Assim, as representações que os membros

da comunidade educativa têm dos diretores são fulcrais para a definição dos rumos da escola, nomeadamente em termos de gestão. Fazendo o paralelismo entre o conselho geral e o conselho escolar a que reporta o estudo da autora, a sua participação na vida da escola:

“representa uma nova forma de gerir as instituições públicas de ensino, na medida em que o mesmo é composto por todos os segmentos da comunidade escolar e também de representantes da sociedade civil organizada. Dessa forma, a escola pode resguardar-se das constantes mudanças na política educacional, realizadas a cada quatro anos com a troca de governo.” (Marques, 2003: 592)

Sendo os docentes o grupo com uma participação mais representativa nos conselhos gerais, assumindo um papel determinante na escolha do diretor, mas também aquele que goza de um contacto mais direto com o diretor e experiencia uma vivência sob a influência das suas decisões, e por todos os outros aspetos referidos ao longo deste enquadramento teórico, considera-se relevante estudar as representações sociais que este grupo tem da figura de diretor escolar.

Capítulo III: Metodologia

Campo das representações sociais: metodologia específica

Sendo nosso objetivo estudar as representações sociais (RS) que os professores têm sobre a figura de diretor escolar, a metodologia a utilizar é, necessariamente, específica do campo das representações sociais.

A escolha da base teórico-metodológica para o estudo das representações sociais que os docentes têm da figura de diretor escolar justifica-se pelo papel determinante que estes têm na definição do perfil do diretor que pretendem, nas implicações que as representações sociais têm na participação destes elementos na eleição do diretor e nas suas ações. Este quadro teórico possibilita ainda perceber de que forma as representações sociais dos inquiridos incorporam a sua experiência pessoal de vivência e participação na escola e, eventualmente, reconhecer possíveis dinâmicas associadas a processos (ou desejos) de mudança.

Sendo as representações sociais, conforme referido por Pardal e Lopes (2011), “uma forma de saber constituída por conteúdos cognitivos e avaliativos, resultante da vivência e da interação do indivíduo com o meio social e da dinâmica dos diversos grupos na qual aquele se integra” (Pardal e Lopes, 2011: 36), torna-se fundamental estudar as representações sociais dos docentes, enquanto grupo com maior representação na generalidade dos conselhos gerais.

Baseando-nos nos *Méthodes d'étude des représentations sociales* apresentados por Abric (2003b), procuraremos detetar a estrutura (forma como se organizam) e os conteúdos (elementos que a constituem) da representação social do diretor escolar. Importa reconhecer, no entanto, que este método

“identifiera seulement certains aspects sémantiques et évaluatifs inhérents à une représentation particulière [...] et que seule l'approche multi-méthode peut vraiment révéler la complexité et la multi-dimensionnalité des représentations sociales » (Abric, 2003b: 81).

O mesmo autor considera que este método é de fácil adaptação a diferentes projetos de pesquisa e simples de compreender.

A referência ao alargado leque de metodologias de possível aplicação no estudo das representações sociais é, aliás, apanágio da generalidade dos autores que sobre elas incidem.

Cabecinhas (2004) refere, na linha do que é defendido por Jodelet, que a

“pesquisa em representações sociais apresenta um carácter fundamental e aplicado e faz apelo a metodologias variadas: experimentação no laboratório e no terreno; entrevistas; questionários; técnicas de associação livre de palavras; observação participante; análise de documentos e de discursos; etc.” (Cabecinhas, 2004: 8)

A utilização de diversas metodologias em estudos sobre representações sociais é também justificada por serem necessários instrumentos que permitam recolher e analisar opiniões e atitudes individuais, de mais variada natureza. Moscovici salienta que o estudo das representações sociais visa compreender “what people do in real life and in significant situations. To reach this goal, we must undoubtedly rely more on the creativity of researchers than on tried and proven procedures” (Moscovici, citado por Cabecinhas, 2004: 239).

Tendo em conta o referido quadro teórico, foram estabelecidos os já referidos objetivos de trabalho:

- Identificar os elementos constituintes da representação social da figura do diretor escolar que definem a sua especificidade, na ótica dos docentes;
- Caracterizar a forma como estes elementos se organizam;
- Verificar a correspondência, ou não, dos requisitos legais da figura de diretor e a representação social da figura do diretor expressa pelos docentes.

Pretende-se que esta abordagem estrutural permita identificar os elementos do sistema central da representação que os membros da comunidade educativa, representados no conselho geral, têm de “diretor escolar” (núcleo da representação), bem como os elementos do sistema periférico, mais associado às características e contextos em que os indivíduos se encontram. Conforme referido por Silveirinha, “sendo mais flexível que o sistema central, o sistema periférico de algum modo protege-o, permitindo a integração de informações e, mesmo, de práticas diferenciadas” (Silveirinha, 2011: 1898).

O estudo é realizado numa perspetiva predominantemente quantitativa, dando especial ênfase à Teoria do Núcleo Central de Abric, sendo os

instrumentos de recolha de dados escolhidos a evocação livre ou de associação de palavras e a escala de atitudes e opiniões. A escolha desta perspetiva está inevitavelmente ligada a uma formação de base em Ciências Exatas e visa facilitar a análise e interpretação dos dados e resultados, bem como a sua divulgação. Citando Silveirinha (2011):

“o investigador que recorre aos métodos experimentais e quantitativos procura acautelar três aspetos fundamentais: o critério da validade interna em que tenta assegurar a justeza dos resultados da investigação; o critério da validade externa, no qual especifica os limites de uma possível generalização; o critério de fiabilidade, isto é, garantir que os resultados não se devem a circunstâncias acidentais e que outros investigadores com os mesmos procedimentos e populações semelhantes chegarão às mesmas conclusões.” (Silveirinha, 2011: 205)

Aquando da recolha de dados, é apresentada aos participantes uma breve explicação escrita das tarefas a desenvolver: é-lhes proposto que façam um teste de evocação livre, estabeleçam a hierarquia entre os termos enunciados e que lhes atribuam significado (polaridade).

- Teste de evocação livre: é proposto que os participantes registem três palavras (nomes/adjetivos) que lhes surjam em mente quando pensam na figura de “diretor escolar”. Pretende-se que o façam de forma rápida e livre, sem uma reflexão prévia, e que as vão escrevendo pela ordem que surjam. Esta primeira etapa visa revelar não só os conteúdos, mas também a estrutura do campo da representação, ou seja, a organização em dimensões estruturais, que poderão diferenciar a interpretação de cada um sobre o conceito em análise. Note-se que, de acordo com a psicologia cognitiva, a ordem de aparecimento das palavras está associada aos tempos de reação verbal, à rapidez de associação e à acessibilidade e consensualidade de conhecimento, sendo distinta da ordem de importância. Assim, a palavra mais comumente associada a uma representação não é necessariamente a mais significativa e importante para o indivíduo, mas a que é mais frequente e socialmente utilizada.

- Hierarquização – é solicitado que cada um dos inquiridos numere, por ordem decrescente de importância, os termos que referiu. Esta ordenação permite aos sujeitos a racionalização do conjunto de termos evocados, no sentido em que lhes permite atribuir uma importância relativa, de forma racional e refletida. Os

termos a que for atribuída maior saliência serão, provavelmente, os que formam o núcleo central da representação.

- Atribuição de significado (polaridade): cada um dos inquiridos deverá considerar as palavras escritas e atribuir-lhe o valor positivo, \oplus ; negativo, \ominus ou nulo, \bigcirc . Este exercício permite conhecer o significado que estes termos adquirem, para cada um dos inquiridos, no contexto em causa e avaliar implicitamente a atitude relativamente a eles, no campo da representação social. Assim, a importância da análise dos índices de polaridade atribuídos reside no facto de estes serem estabelecidos pelos próprios sujeitos e não resultarem da análise e interpretação do investigador. O índice de neutralidade comporta-se como medida de controlo, permitindo situar como mais positivo ou negativo em relação a si, cada um dos termos adotados, o que, por sua vez, permite construir um modelo de conotações associadas ao cargo de diretor escolar.

No tratamento de dados obtidos através deste teste, é feita a análise de conteúdo em que as palavras evocadas são analisadas, tendo em vista a sua junção em categorias semelhantes, de forma a minimizar o número e dispersão de palavras. Segundo Pereira (1997), o “grande universo semântico” resultante da técnica de evocações livres vai:

“constituir uma base de dados a partir da qual se vão efetuar as análises que permitem determinar toda a dimensão da representação social, desde o que a constitui (objetivação), até ao modo como ela está organizada e estruturada (ancoragem, núcleo central e sistema periférico) no conjunto dos sujeitos.” (Pereira, 1997: 51).

Com base nas evocações, cruzando informação de natureza quantitativa (a frequência de cada evocação) e qualitativa (a ordem média das evocações), é construído um quadro de quatro quadrantes, com os elementos que estruturam e organizam a representação social. Note-se que, uma vez que foi solicitado que os inquiridos colocassem as evocações por ordem de importância, atribuindo o número 1 à mais importante e 3 à de menor importância, quanto menor for a ordem média de evocação, maior importância será atribuída à evocação. Os elementos pertencentes ao quadrante que apresenta maior frequência e importância constituem, expectavelmente, o núcleo central da representação. Os

elementos do segundo quadrante têm uma frequência elevada, sendo compartilhados pelos inquiridos, sendo-lhes, porém, atribuída menor importância. Aos elementos do terceiro quadrante é atribuída elevada importância, ainda que pouco frequentes. Finalmente, do quarto quadrante constarão os elementos mais periféricos da representação, uma vez que apresentam pouca frequência e lhes é atribuída pouca importância.

	> importância (< ome)	< importância (> ome)
> freq	1º quadrante: elementos do núcleo central Maior frequência (f); menor ordem média de evocação (ome; maior relevância).	2º quadrante: elementos periféricos próximos Maior frequência; maior ordem de evocação (menor relevância)
< freq	3º quadrante: elementos de contraste Menor frequência; menor ordem de evocação (maior relevância)	4º quadrante: elementos claramente periféricos Menor frequência; maior ordem de evocação (menor relevância)

Tabela 2: Representação esquemática da distribuição das evocações da representação social no modelo de evocações livres.

Cientes de que na investigação em ciências sociais e humanas não há uma metodologia única por excelência, e no sentido de procurar garantir a fiabilidade e validade do estudo, procurou-se diversificar as técnicas de recolha de dados.

Com o intuito de confirmar a centralidade dos elementos identificados na parte do estudo já descrita, e aprofundar o entendimento e reconhecimento do objeto de investigação, foram cruzados os dados obtidos com os dados resultantes da aplicação de um inquérito por questionário. O questionário permite consolidar o conceito da representação, estruturando o problema na perspetiva do inquiridor, associando as respostas às hipóteses previstas. Possibilita ainda considerar opções do sistema periférico que não tenham sido mencionadas, uma vez que se cingiu a evocação livre a três elementos, e estabelecer relações por domínios de interesse para o investigador, nomeadamente a nível da formação, liderança, gestão, disciplina e relacionamento interpessoal. O questionário é, sobretudo, um complemento aos dados já constatados.

No questionário de perfil procura-se estabelecer uma escala de atitudes e opiniões, recorrendo a uma escala de Lickert. Nesta escala, a opinião é expressa em quatro categorias: concordo totalmente com a afirmação; concordo, em parte,

com a afirmação; discordo, em parte, da afirmação; discordo totalmente da afirmação. A segunda opção revela que o inquirido, apesar de não estar em total concordância com a afirmação, tende a concordar com ela. Já na terceira opção, apesar de não estar completamente em desacordo, tende mais a discordar do que a concordar com a afirmação.

O estudo desenvolve-se no terreno, e não em laboratório, uma vez que, tal como referido por Farr (1992), se considera que:

“Les représentations sociales, par leur nature même, doivent être situées dans la culture et dans la société, non dans le laboratoire. Elles ont besoin d’être observées ‘in situ’, c’est-à-dire sur le terrain.[...] La théorie des représentations sociales met en cause l’assertion naïve de certains expérimentateurs selon laquelle leurs laboratoires existent dans une sorte de vide culturel et temporel” (Farr, 1992: 185).

O estudo foi realizado em três escolas secundárias, a que chamaremos “escola Newton”, “escola Einstein” e “escola Galileu”, todas elas não agrupadas e do mesmo concelho do centro do país, com a participação voluntária de 148 docentes.

Embora se tenha verificado, de imediato, disponibilidade por parte das três direções para a recolha dos dados (solicitação de preenchimento do inquérito), foram indicadas três formas de o fazer que, na nossa opinião, influenciaram o número de participantes no estudo. Na escola Newton, os questionários foram entregues pessoalmente e em mão aos coordenadores de departamento, imediatamente antes do início da reunião de departamento. Depois da reunião, cada coordenador entregou os inquéritos preenchidos à secretária da direção, havendo alguns docentes que os entregaram posteriormente. No caso da escola Einstein, a solicitação para participar no estudo foi enviada pela direção aos coordenadores de departamento, por via eletrónica, e estes indicaram, em reunião de departamento, que quem quisesse participar se deveria dirigir ao balcão principal de entrada na escola, onde se encontravam os inquéritos. Apesar da solicitação ter sido repetida e de os inquéritos se encontrarem disponíveis para preenchimento durante um mês, o número de participantes foi muito reduzido. Na escola Galileu os inquéritos foram entregues pela direção aos coordenadores de departamento, preenchidos nas respetivas reuniões e novamente entregues ao

coordenador, que os entregou na direção. Esta foi a forma de implementação que resultou na participação de um maior número de professores.

Assim, registam-se 70 participantes da escola Newton, 14 da escola Einstein e 64 da escola Galileu, num total de 148, correspondendo esta amostra a cerca de 45% do total de professores que lecionam nas 3 escolas (aproximadamente 330, à data. O número é aproximado, uma vez que o inquérito foi realizado numa altura em que ainda decorriam as colocações por mobilidade interna, condições específicas e contratação).

Caracterização do grupo de docentes participantes.

Dos 148 docentes participantes, 72% são do sexo feminino. 95% dos inquiridos tem mais de 40 anos, sendo que a faixa etária que tem maior número de participantes se situa entre os 51 e os 60 anos. Como demonstra a informação apresentada na tabela 3, a amostra é reveladora da experiência do corpo docente que atualmente se encontra nas escolas, sendo que 78% dos professores tem mais de 20 anos de serviço, havendo apenas um, em 148, que leciona há menos de 10 anos.

Tabela 3: Caracterização do grupo de docentes participantes.

		n	%
Género	Feminino	107	72,3
	Masculino	40	27,0
	Não responde	1	0,7
Idade	≤ 30 anos	0	0,0
	31 a 40 anos	8	5,4
	41 a 50 anos	53	35,8
	51 a 60 anos	71	48,0
	> 60 anos	16	10,1
	Não responde	1	0,7
Habilitações	Bacharelato	2	1,4
	Licenciatura	97	65,5
	Mestrado	38	25,7
	Doutoramento	5	3,4
	Não responde	6	4,1
Situação profissional	QE/QA	122	82,4
	QZP	16	10,8
	Contratado	4	2,7
	Não responde	6	4,1
Tempo de serviço	0 a 10 anos	1	0,7
	11 a 20 anos	29	19,8
	21 a 30 anos	62	41,9
	> 30 anos	53	35,8
	Não responde	3	2,0
Já pertenceu/pertence a um órgão de direção	Sim	32	21,6
	Não	109	73,6
	Não responde	7	4,7
Tem formação em gestão/administração escolar	Sim	13	8,8
	Não	129	87,2
	Não responde	6	4,1

A grande maioria (93%) pertence aos quadros de nomeação definitiva, sendo que 82% pertencem a Quadro de Agrupamento/Escola não agrupada e 11% estão afetos a um Quadro de Zona Pedagógica. Entre os 148 inquiridos, há apenas 4 docentes contratados. A generalidade dos participantes é detentora de uma licenciatura (66%), registando-se 43 docentes com o grau de mestre ou doutor.

Apesar de 22% dos inquiridos já ter pertencido, ou pertencer atualmente, a um órgão de direção, apenas 9%, correspondentes a 13 docentes, têm formação em gestão/administração escolar.

Capítulo IV: Apresentação, análise e discussão de resultados.

Das respostas dos 148 inquiridos ao teste de evocações livres, resultaram 418 palavras evocadas. Destas, apenas foram consideradas para o estudo aquelas a que foi atribuído o número de ordem, num total de 368. Estas foram associadas em categorias. Por uma questão de uniformização e facilitação da interpretação dos resultados, as categorias são apresentadas, na sua maioria, na forma de adjetivo. Nove palavras não foram consideradas por terem sido evocadas uma única vez e não se enquadrarem em qualquer categoria, não caracterizando, por isso, o núcleo central ou a periferia da representação.

Na tabela 4, apresentam-se: as categorias; as palavras que lhe deram origem, quando diferentes da própria categoria; a frequência com que foram referidas (em valor absoluto e em percentagem do total das evocações consideradas) e a ordem média de evocação (ome). A frequência corresponde ao número de vezes que a evocação foi mencionada. O cálculo da ordem média de evocação (ome) foi realizado de acordo com o descrito por Vergara e Ferreira (2005: 1148). O número de vezes que cada termo foi referido foi multiplicado pelo valor de importância que lhe foi atribuído, numa escala de 1 a 3, em que 1 é atribuído à evocação mais importante e 3 é o valor atribuído à menos relevante. A ome corresponde à média aritmética dos valores atribuídos e indica o grau de importância da evocação, podendo variar entre 1,00 e 3,00. Para que uma evocação tivesse uma ome de 1,00, seria necessário que todas as vezes que fosse referida, lhe fosse atribuída a ordem de maior importância (1).

Conforme se pode verificar na tabela 5, as 359 evocações consideradas foram associadas em 36 categorias. A frequência média de evocação foi 2,78% e o valor médio da ordem média de evocação situa-se nos 2,10.

Tabela 4: Dados resultantes do teste de evocações livres.

Categoria	Palavras evocadas (quando diferentes da categoria)	Freq.		Score
		n.º	%	
administrador		2	0,56	2,00
amigo	afabilidade (1)	25	6,96	2,48
	afetividade (1)			
	amigo (2)			
	bonomia (1)			
	solidário (1)			
	proximidade (2)			
	empatia (5)			
	empático (1)			
	compreensivo (4)			
	sensibilidade (3)			
	simpatia (2)			
	simpático (2)			
assertivo	assertividade (4)	9	2,51	2,33
	assertivo (4)			
	confiante (1)			
atento	atento (5)	6	1,67	2,17
	vigilante (1)			
autoridade	autoridade (11)	12	3,34	2,67
	força (1)			
colega		5	1,39	2,00
competente	capacidade (1)	35	9,75	1,63
	competência (16)			
	competente (9)			
	conhecedor (1)			
	conhecimento (2)			
	profissional (3)			
	trabalhador (1)			
	trabalho (2)			
consensual		3	0,84	1,33
cooperante	cooperação (1)	7	1,95	2,29
	cooperante (1)			
	ajuda (3)			
	colaborante (1)			
	espírito de equipa (1)			
coordenador	coordenação (3)	28	7,80	2,04
	coordenador (5)			
	organização (9)			
	organizador (1)			
	estratégia (1)			
	orientação (2)			
	orientador (1)			
	mentor (1)			
	direção (2)			
	diretividade (1)			
	dirige (1)			
	superior (1)			
dedicado		2	0,56	2,00
democrata	democrata (1)	2	0,56	2,00
	democracia (1)			
dinâmico	dinâmica (1)	5	1,39	2,60
	dinamismo (1)			
	dinamizador (1)			

	empreendedor (2)			
disponível	acessibilidade (1) acessível (1) abertura (1) disponibilidade (3) disponível (1) recetivo (3) prestável (1) saber ouvir (1)	12	3,34	2,25
educador	educador (3) docente (1)	4	1,11	1,50
eficiente	eficiência (1) eficiente (1) prático (1) eficaz (1)	4	1,11	2,25
experiente	experiente (1) experiência (1)	2	0,56	1,50
firme	disciplina (2) disciplinador (1) firme (2) firmeza (4)	9	2,51	2,11
flexível	tolerante (2) flexibilidade (3)	5	1,39	2,60
gestor	gestão (3) gestor (9) gestor (conflitos) (1) gestor (recursos humanos) (1) boa gestão (1)	15	4,18	2,00
honesto	honestidade (6) humilde (1) verdadeiro (2) transparência (1)	10	2,79	1,80
humano	humanidade (2) humanismo (2) humanizador (1) humano (9)	14	3,90	2,00
justo	imparcial (2) imparcialidade (1) isenção (2) justo (4) equidade (1) neutralidade (1)	11	3,06	1,82
líder	líder (27) liderança (26) exemplo (1) referência (1) carisma (1) chefe (2)	58	16,16	1,52
mediador	diplomacia (3) dialogante (1) comunicador (1) mediador (3) conciliador (1) negociador (1) pacificador (1) facilitador (1)	12	3,34	2,25
motivador	motivação (1)	3	0,84	2,33

	motivador (2)			
perfil		2	0,56	2,00
poderoso	poder (2) poderoso (1)	3	0,84	2,67
prepotente	prepotente (2) imposição (1)	3	0,84	2,33
protetor	segurança (1) protetor (1) defesa (2)	4	1,11	2,75
respeito		2	0,56	2,00
responsável	responsabilidade (8) responsável (8)	16	4,46	1,94
rigoroso	rigor (6) rigoroso (2) criteriosamente (1) exigência (2) exigente (1)	12	3,34	2,17
sensato	ponderação (1) ponderado (2) sensatez (2) sensato (2) bom senso (1) parcimônia (1) equilíbrio (1)	10	2,79	2,00
sociável	relacionamento (1) relações públicas (1) interação (1) sociável (2)	5	1,39	2,40
versátil	versatilidade (1) ecclético (1)	2	0,56	2,00

Conjugando as informações sobre a frequência e a ordem média de evocação de cada categoria, estas foram agrupadas por quatro quadrantes, apresentado na tabela, com a seguintes distribuição: 1º quadrante – superior esquerdo – categorias com frequência maior do que a média ($f_{\text{média}} = 2,78\%$) e ome menor do que a média ($\text{ome}_{\text{média}} = 2,10$); 2º quadrante – superior direito – categorias com frequência maior e ome maior do que a média; 3º quadrante – inferior esquerdo – categorias com frequência menor e ome menor do que a média; 4º quadrante – inferior direito – categorias com frequência menor e ome maior do que a média.

Tabela 5: Associação de evocações livres a “Diretor”: núcleo central e elementos periféricos.

ome < 2,10				ome > 2,10		
f > 2,78%	Categoria	%	ome	Categoria	%	ome
	líder	16,16	1,52	rigoroso	3,34	2,17
	competente	9,75	1,63	disponível	3,34	2,25
	coordenador	7,80	2,04	mediador	3,34	2,25
	amigo	6,96	2,48	autoridade	3,34	2,67
	responsável	4,46	1,94			
	gestor	4,18	2,00			
	humano	3,90	2,00			
	justo	3,06	1,82			
	honesto	2,79	1,80			
	sensato	2,79	2,00			
f < 2,78%	firme	2,51	2,11	assertivo	2,51	2,33
	colega	1,39	2,00	cooperante	1,95	2,29
	educador	1,11	1,50	atento	1,67	2,17
	consensual	0,84	1,33	sociável	1,39	2,40
	experiente	0,56	1,50	dinâmico	1,39	2,60
	administrador	0,56	2,00	flexível	1,39	2,60
	dedicado	0,56	2,00	eficiente	1,11	2,25
	democrata	0,56	2,00	protetor	1,11	2,75
	perfil	0,56	2,00	motivador	0,84	2,33
	respeitado	0,56	2,00	prepotente	0,84	2,33
	versátil	0,56	2,00	poderoso	0,84	2,67

Verifica-se que o núcleo central da representação social de “diretor” dos sujeitos inquiridos é constituído por um conjunto de ideias com conotação positiva: “líder”, “competente”, “coordenador”, “amigo”, “responsável”, “gestor”, “humano”, “justo”, “honesto” e “sensato”. O seu lugar no núcleo central da representação é garantido pela elevada frequência com que são evocadas e pela elevada importância que lhes é atribuída aquando da hierarquização.

Os elementos dos segundo e terceiro quadrantes, a saber: “rigoroso”, “disponível”, “mediador”, “autoridade”, “firme”, “colega”, “educador”, “consensual”, “experiente”, “administrador”, “dedicado”, “democrata”, “perfil”, “respeitado” e “versátil”, apesar de não se situarem no núcleo da representação, são evocações que mantêm com ela uma relação de proximidade, possibilitando, igualmente, uma interpretação da representação de diretor, ainda que menos direta (Vergara e Ferreira, 2005).

As categorias “assertivo”, “cooperante”, “atento”, “sociável”, “dinâmico”, “flexível”, “eficiente”, “protetor”, “motivador”, “prepotente” e “poderoso”, apresentadas no quarto quadrante, ilustram os aspetos com maior possibilidade de mudança da representação. Trata-se do sistema periférico mais afastado do núcleo da representação social de diretor.

Foi solicitado aos docentes que participaram no estudo que atribuíssem significado (polaridade), assinalando-as como positivas, negativas ou nulas. Dos inquiridos, dezoito não classificaram qualquer evocação. Das 337 evocações classificadas, a grande maioria, 322, foi assinalada como positiva, sendo que apenas 15 das evocações foram mencionadas como negativas, a saber: “omnipotente”, “autoridade”, “poder”, “prepotente”, “gestor”, “autoritarismo”, “arbitrariedade”, “falta de equidade”, “diretividade”, “imposição”, “força”, “prepotente” e “problemas”. Cada uma classificada como negativa por apenas um dos inquiridos, com a exceção de autoridade e poder, ambas classificadas como negativas por dois dos inquiridos. Note-se que destas, metade foi mencionada apenas uma vez e, quando não associada a uma categoria, não foi considerada na associação de enunciações livres.

O facto de 94 dos inquiridos terem atribuído valor positivo a todas as suas evocações e apenas 2 terem indicado como negativas as três evocações que associam a diretor, demonstra que os docentes atribuem uma conotação positiva à representação social em causa.

Em relação aos resultados obtidos por análise do inquérito de perfil: se, nalguns casos, as respostas dadas corroboram as palavras enunciadas, noutros levantam uma série de novas questões ou possibilitam observações e reflexões que não se encontravam, inicialmente, no campo de pesquisa. Exemplo disso é a manifestação de preferências expressa em relação às afirmações 1 e 2, respetivamente “*Os estabelecimentos de ensino devem ser administrados por um órgão unipessoal*” e “*Os estabelecimentos de ensino devem ser administrados por um órgão colegial*”, em que, conforme se pode verificar nos gráficos 2 e 3, a maioria dos docentes manifesta preferência por um órgão de gestão colegial, em detrimento de um unipessoal.

1. Os estabelecimentos de ensino devem ser administrados por um órgão unipessoal

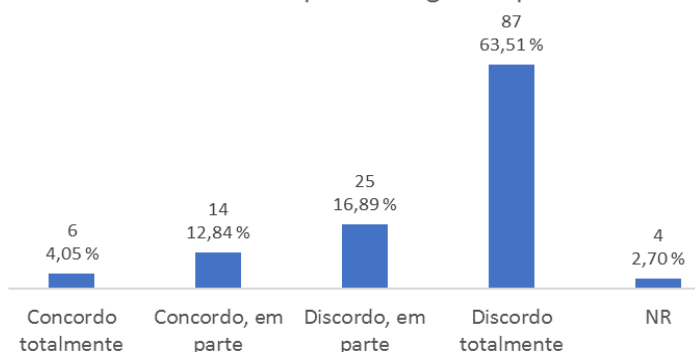


Gráfico 2: Opinião docente relativa à administração das escolas por um órgão unipessoal.

2. Os estabelecimentos de ensino devem ser administrados por um órgão colegial

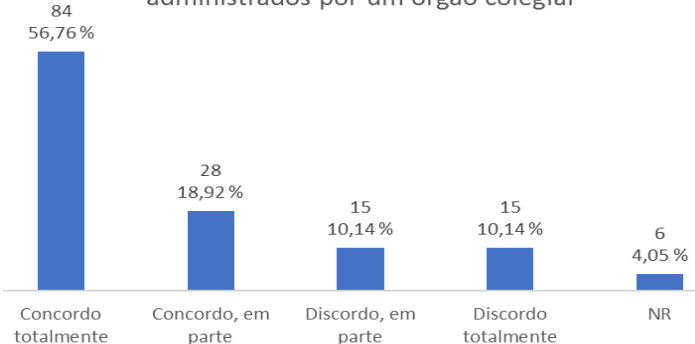


Gráfico 3: Opinião docente relativa à administração das escolas por um órgão colegial.

O facto de, nas enunciações livres, não se encontrar qualquer referência a “colegialidade”, demonstra a vivência dos professores desde 2008, ano da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e, tal como referem Vergara e Ferreira (2005):

“as representações sociais são fenómenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito no contexto de suas relações, em um processo dinâmico de compreensão e transformação da realidade” (Vergara e Ferreira, 2005: 1141).

Há, no entanto, algumas evocações que podem estar associados a este desejo por parte dos docentes, que colocam no núcleo central da representação de diretor os elementos “organização” e “coordenação”.

A maioria dos docentes discorda da afirmação 3, “A gestão dos estabelecimentos de ensino deve ser separada da sua direção” e, em concordância, a gestão está no núcleo central da representação de diretor.

Tanto no caso da afirmação 4, “Todos os membros da comunidade educativa devem participar na administração das escolas”, como no da afirmação 5, “A administração dos estabelecimentos de ensino deve ser da exclusiva responsabilidade dos docentes”, o leque de respostas é variado, não havendo uma manifesta concordância ou discordância com a afirmação. Verifica-se uma tendência para a concordância de cada uma das afirmações, o que se traduz

numa contradição entre ambas. Se, por um lado, 56,8% dos docentes concorda com a participação dos membros da comunidade educativa na administração das escolas, por outro, 53,4% consideram que esta deve ser da responsabilidade exclusiva dos docentes. Prevalece, assim, a dúvida sobre como é que os professores consideram que a comunidade educativa deve (ou não), de facto, participar na administração das escolas.

No seu trabalho sobre o perfil profissional do diretor da escola, Coelho salienta a sobrerrepresentação masculina no Conselho de Escolas, “que aprofunda a realidade presente no panorama global da gestão escolar em Portugal continental (57% de homens)” (Coelho, 2014: 144). Ainda assim, 81,8% dos docentes inquiridos discordam totalmente da afirmação 6 “*O cargo de topo da administração das escolas deve ser ocupado por uma figura masculina*”. De facto, nem a palavra “masculino” nem “homem” surge associado à representação.

61,5 % dos professores concordam com a afirmação 7 “*A gestão pedagógica e a gestão financeira devem ser da responsabilidade de órgão distintos*”. Apesar de manifestarem a sua concordância com a separação entre a gestão pedagógica e financeira, quando confrontados com a afirmação 9 “*O trabalho do órgão de administração escolar deve ter um carácter educativo e pedagógico, virado para a excelência na aprendizagem dos alunos da escola*” os docentes são perentórios, 83,4% concordam. Ainda assim, no teste de evocações livres não é feita qualquer menção à componente pedagógica da figura de diretor, ainda que a palavra “gestão” não se encontre discriminada, com exceção feita à “gestão de recursos humanos” e à “gestão de conflitos”.

Apesar de manifestarem relutância relativamente à profissionalização escolar, conforme se pode constatar no gráfico 4, a partir da discordância em relação à afirmação 8 “*A gestão escolar deve ser uma «profissão» e não uma «função» dos docentes*”, a maioria dos inquiridos considera que “*O diretor escolar tem que ter formação especializada em gestão e administração escolar*” (afirmação 11; gráfico 5).

8. A gestão escolar deve ser uma “profissão” e não uma “função” dos docentes

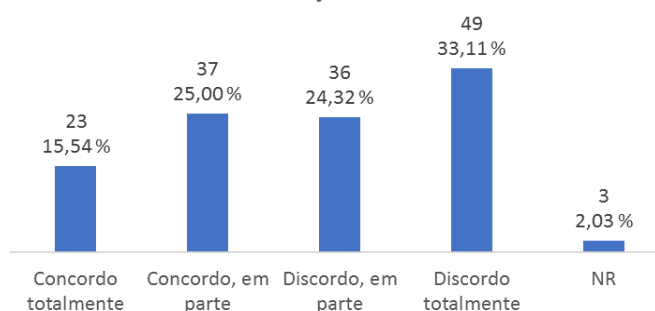


Gráfico 4: Opinião docente relativamente à profissionalização da gestão escolar.

11. O diretor escolar tem que ter formação especializada em gestão e administração escolar

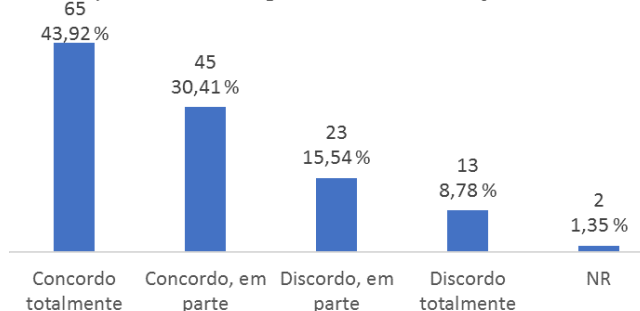


Gráfico 5: Reconhecimento da necessidade de formação especializada do diretor.

Apesar de reduzidas as evocações “docente” e “experiência”/“experiente”, os docentes consideram, na grande maioria, que “O diretor escolar deve ser, obrigatoriamente, um docente” (afirmação 12; gráfico 6). A maioria também concorda que “A experiência em órgãos de gestão é fundamental para o desempenho do cargo de diretor escolar” (afirmação 10; gráfico 7).

12. O diretor escolar deve ser, obrigatoriamente, um docente

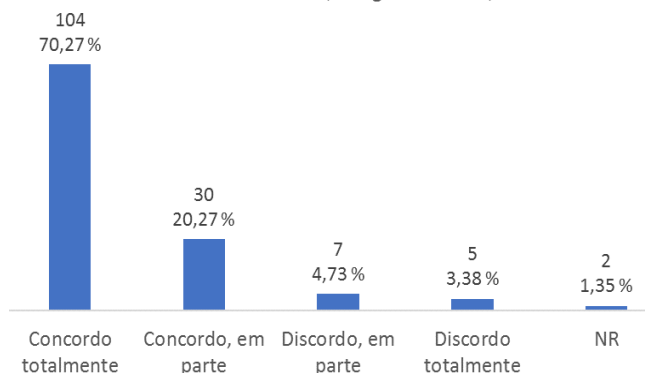


Gráfico 6: Diretor escolar: necessariamente um docente.

10. A experiência em órgãos de gestão é fundamental para o desempenho do cargo de diretor escolar

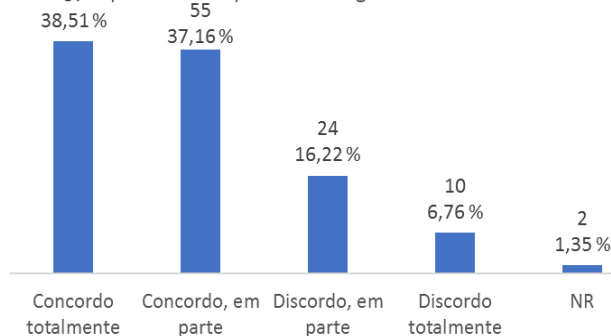


Gráfico 7: Reconhecimento da necessidade de experiência prévia do diretor em órgão de gestão.

A necessidade de formação ou experiência profissional específica na área das finanças e/ou economia para o desempenho da função de diretor, não reúne conselho entre os professores, sendo que a maior parte das respostas perante a questão 22 “O diretor escolar deve ter experiência profissional/formação em finanças e/ou economia” recai nas opções “Concordo, em parte” (37,2%) e “Discordo, em parte” (37,8%).

Quanto à sua proveniência, a maioria dos docentes concorda com a afirmação 13, segundo a qual, “O diretor escolar deve ser um docente pertencente ao quadro desse estabelecimento” e perpetua a discussão público/privado, manifestando, a grande maioria, discordância relativamente à afirmação 14: “O cargo de diretor de uma escola pública pode ser desempenhado por um docente do ensino privado.” Note-se que, tal como refere Coelho (2014), com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril:

“duas novas realidades se abriam pela primeira vez para o cargo de topo da gestão das escolas públicas: (1) alargavam-se as opções de escolha do diretor a candidaturas de docentes de outras escolas públicas do país e (2) o procedimento concursal (generalizado pela primeira vez a todo o território continental) era aberto também a docentes do ensino particular e cooperativo que respeitassem as condições atrás mencionadas.” (Coelho, 2014: 40)

Quanto à possibilidade do diretor não ser um docente, 83,8% dos professores discordam (afirmação 15: “O diretor escolar deve ser um membro da comunidade educativa, não necessariamente um docente.”). No entanto, 31,1% dos docentes afirmam concordar com a afirmação “Um membro da comunidade educativa com formação em gestão deve poder ser diretor escolar” (afirmação 16), ficando assim, por parte dos professores, em aberto a possibilidade de um gestor profissional, por exemplo, ser diretor de uma escola. Verifica-se, assim, de acordo com a análise feita aos resultados do teste de evocações livres, a centralidade do elemento “gestor” e o afastamento de “docente” para as periferias, no que diz respeito ao núcleo central da representação de diretor.

Reiterando a centralidade do elemento “líder” na representação, a grande maioria dos inquiridos concorda com a afirmação 17 (gráfico 8).

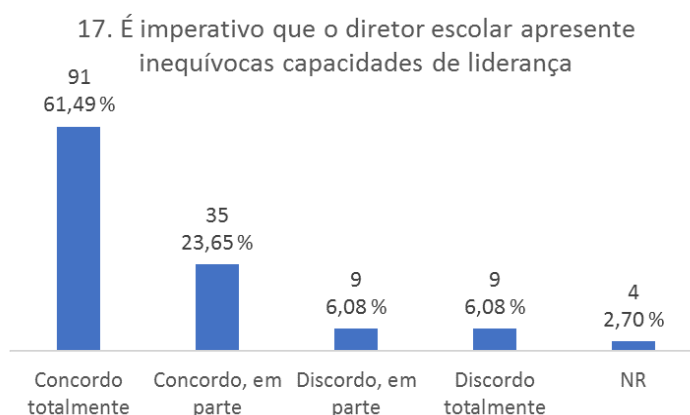


Gráfico 8: Capacidades de liderança do diretor.

A associação da liderança do diretor ao sucesso de uma escola é feita pela maioria dos docentes, verificando-se que 40,5% concordam totalmente e 42,6% concordam, em parte, com a afirmação 19 “A liderança do diretor escolar é a chave do sucesso de uma escola”.

Indubitável é, igualmente, a presença dos elementos “organização”, “motivador” e “firme” na representação social de diretor, expressa na concordância com as afirmações 18, 20 e 21, “A postura do diretor escolar tem influência na conduta organizativa dos docentes” (gráfico 9), “É função do diretor escolar manter os docentes motivados” (gráfico 10) e “O diretor escolar deve demonstrar firmeza e intencionalidade nas suas ações” (gráfico 11), respetivamente.

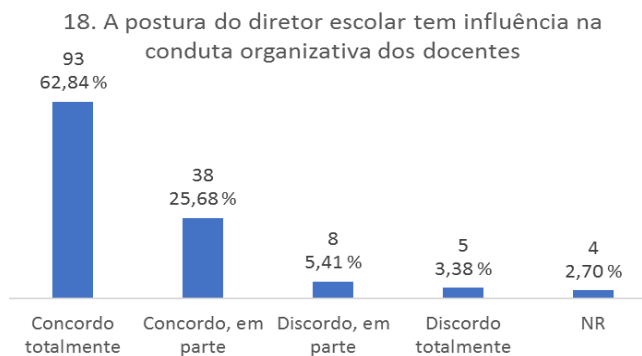


Gráfico 9: Influência da postura do diretor na conduta dos docentes

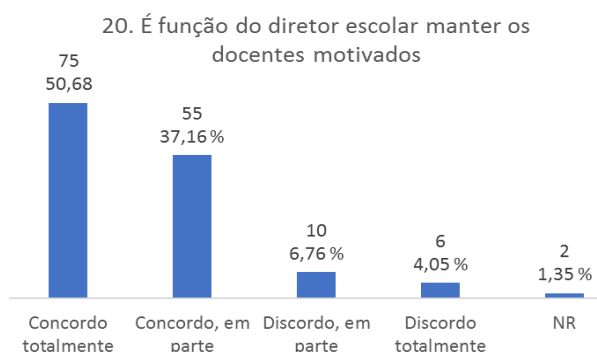


Gráfico 10: Opinião relativamente à função do diretor como motivador dos docentes

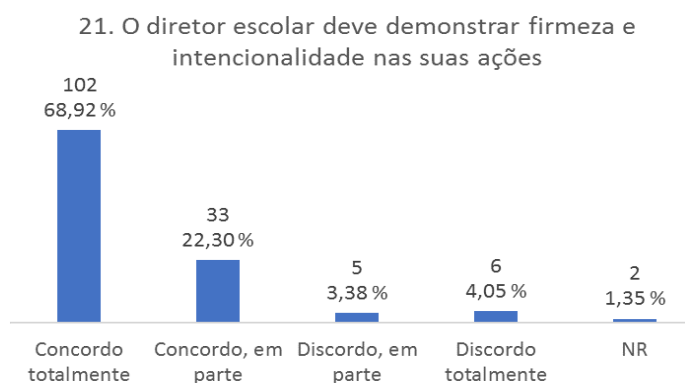


Gráfico 11: Opinião docente sobre a demonstração de firmeza nas ações do diretor

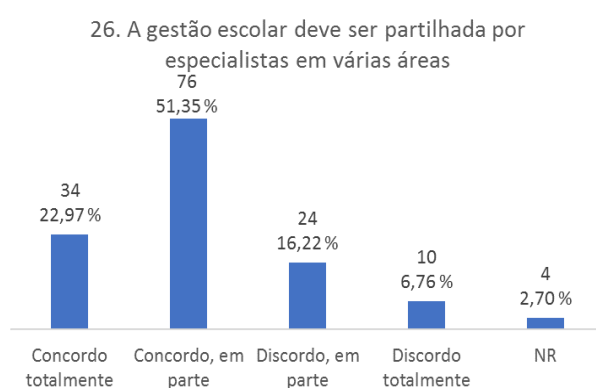


Gráfico 12: Opinião docente relativamente à gestão partilhada por especialistas em várias áreas

À manifestação da preferência por um órgão colegial não será descabido associar a manifestação ilustrada pela concordância de 74,3% dos docentes (ainda que 51,4% concordem, em parte) com a afirmação 26 “*A gestão escolar deve ser partilhada por especialistas em várias áreas*” (gráfico 12). A priorizar uma, de entre as áreas da gestão financeira e da gestão de recursos humanos, os docentes dão primazia à segunda, sendo que 84,5% discordam da afirmação 23 “*A prioridade do diretor escolar deve ser a gestão financeira*” e 70,2% manifestam a sua concordância relativamente à afirmação 24 “*O diretor deve privilegiar a gestão dos recursos humanos*”. Já a afirmação 25 “*A gestão da disciplina deve ser a prioridade do diretor escolar*” merece a concordância de 68,3% dos docentes.

Merecem a concordância da maioria dos docentes (81,3% em ambos os casos), as afirmações 27 e 28, “*O diretor escolar tem como função motivar a comunidade escolar para o cumprimento de regras*” e “*A resolução diplomática de conflitos deve ser um domínio do diretor escolar*”, respetivamente. A este propósito são enunciados, nomeadamente, os termos *diplomacia*, *mediador* e *disciplina*. No entanto, a necessidade de ser o diretor a aplicar pessoalmente todas as sanções punitivas decorrentes de situações de indisciplina (afirmação 29) não reúne consenso entre os docentes, verificando-se que 21,0% concordam; 41,2% concordam, em parte; 26,4% discordam, em parte; e 8,8% discordam totalmente.

Apesar da associação à palavra “cooperação” aparecer na periferia da representação social, 85,14% dos inquiridos concordam (ainda que 45,95% concordem em parte) com a afirmação 30 “*A promoção da cooperação entre pares deve ser uma das prioridades do diretor escolar*”. Não será, porém, descabido pensar que, enquanto “coordenador” (núcleo da representação), o diretor desempenhe um papel preponderante na promoção da cooperação entre pares.

A afirmação 31 “*O diretor escolar deve potenciar relações de proximidade com a comunidade educativa*”, com a qual é quase unânime a concordância dos docentes inquiridos (89% concordam com a afirmação), vem corroborar que no

núcleo central da representação social de diretor se encontra a associação a *amigo*, transparecendo uma importante dimensão relacional do cargo.

De acordo com a presença da evocação “disponível” na primeira zona periférica (segundo quadrante), a maioria dos docentes concorda com a afirmação 32 “O diretor escolar deve adotar a postura de «porta aberta» e estar sempre disponível para atendimento”, conforme se pode verificar no gráfico 13.

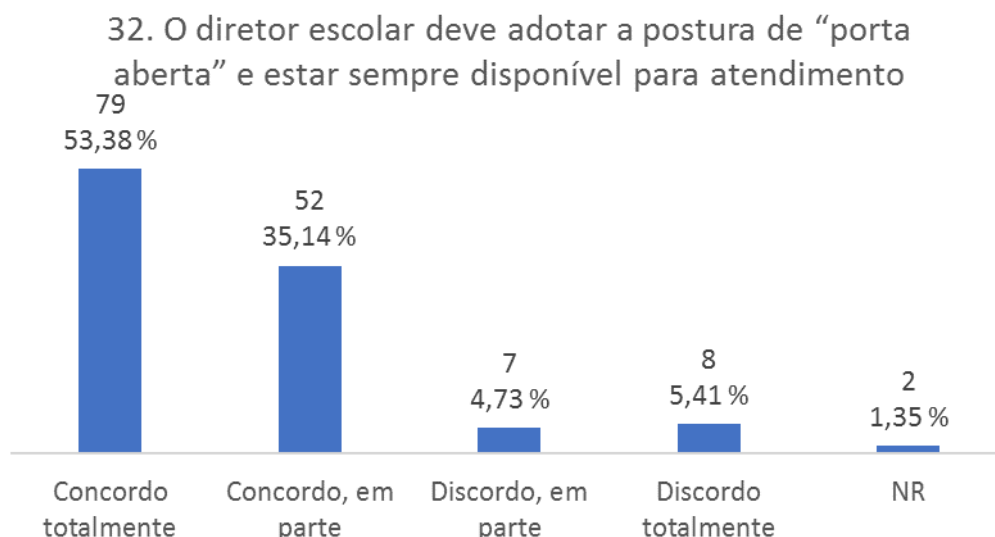


Gráfico 13: Disponibilidade do diretor.

Na investigação realizada por Coelho (2014) sobre a opinião dos membros do Conselho de Escolas acerca do perfil profissional do diretor, o autor alerta para o facto desta opção de postura “porta aberta” ser apresentada pelos entrevistados como tendo vantagens e desvantagens. Por um lado, o diretor fica a par dos problemas e tem a possibilidade de os resolver no momento, torna o órgão de direção mais próximo da comunidade, conseguindo-a “sentir” melhor. Por outro lado, implica ter de interromper ou parar o trabalho que está em curso, muitas vezes por assuntos de responsabilidade de outros; implica a diminuição da privacidade do órgão e aumenta o potencial de crítica à direção. Todos estes aspetos dificultam, naturalmente, a realização do seu trabalho (Coelho, 2014: 158).

Quanto ao contacto com as instituições externas à escola, de acordo com o nível de concordância manifestada em relação às afirmações 33 “Devem ser evitadas ligações entre o diretor escolar e o poder político local” e 34 “O diretor

deve manter um contacto permanente com os membros das associações/empresas”, a maioria dos docentes inquiridos considera que o diretor deve manter um contacto permanente com os membros das associações/empresas e evitar as ligações ao poder político. O contacto com instituições exteriores à escola está previsto nas atribuições do diretor, estabelecida no ponto 4 do artigo 20º do atual Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, alínea i): “Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 13.º.” Quanto às ligações entre o diretor e o poder político local, apesar de grande parte dos docentes (67,6%; gráfico 14) entender que devem ser evitadas, tanto no trabalho de Coelho (2014), como de Supico (2013) é reconhecido pelos diretores que participaram nos estudos, que estas ligações são de grande importância para a escola. Coelho (2014) refere, no que concerne às relações externas da escola, “que a relação com a autarquia se destaca claramente, ou seja, dos 82% de diretores que expressam haver contactos com a autarquia, 86% deles afirmam que a relação estabelecida é boa e próxima.” (Coelho, 2014: 174). Na mesma linha, Supico (2013) realça que: “As relações com a Câmara são também muito boas e a Diretora considera que a Câmara tem sido um parceiro no concelho, tem trabalhado ao lado das escolas ajudando a implementar projetos.” (Supico, 2013: 49).

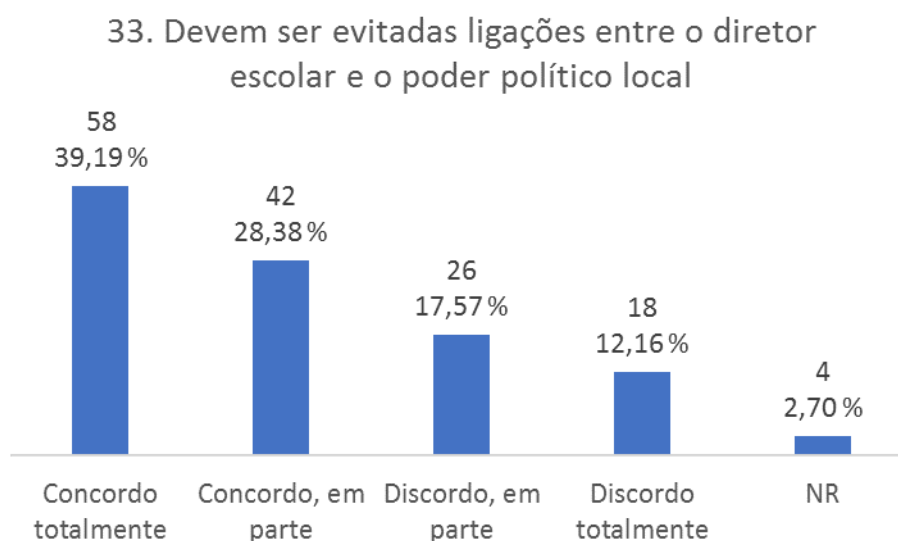


Gráfico 14: Relação entre o diretor e o poder político local.

Considerações finais:

A administração e gestão das escolas públicas portuguesas tem sido, ao longo do tempo, e conforme ilustrado no Capítulo I, alvo de frequentes mudanças, sendo a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, um ponto marcante na nossa atualidade.

A escola vive, hoje, entre a dicotomia de uma (pretensa) escola:

- democrática, mas dirigida por um órgão unipessoal;
- autónoma, mas aprisionada por uma administração central, um currículo nacional e por todo um conjunto de normas/regras padronizado.

Relativamente ao primeiro ponto, alerta Neto-Mendes (2004) no seu estudo sobre a gestão das escolas públicas:

“A introdução de lógicas cuja racionalidade é de típica extração empresarial — caso da reclamada reconversão de órgãos colegiais para unipessoais com que se acenam promessas de ganho de produtividade escolar, como parece ser o caso do pretensu sucesso das escolas privadas nos rankings de escolas — deve merecer a mais fina e atenta vigilância se o que perseguimos for uma escola democrática para todos, sem distinção de cor, credo ou classe social.”
(Neto-Mendes, 2004: 126)

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabelece que o órgão de administração e gestão das escolas passe a ser unipessoal.

Segundo Bexiga (2009), a emergência do diretor

“como o líder solitário e poderoso da escola de hoje vem modificar a forma de encarar a liderança das escolas e o seu modelo de funcionamento, pois arrasta consigo uma maior verticalização da gestão interna, um poder muito mais concentrado e um clima de escola menos participativo e nada colegial, ao contrário do que vinha acontecendo nas últimas três décadas” (Bexiga, 2009: 336).

A necessidade de mudanças associadas ao cargo de diretor, sentidas à data da sua publicação, é sublinhada no preâmbulo do referido normativo legal:

“este decreto-lei, procura reforçar as lideranças das escolas, (...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (Decreto-Lei n.º 75/2008: 2342).

Nas alterações legislativas realizadas posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, é reforçada a exigência dos requisitos para o exercício da função. Mantêm-se os órgãos de administração e gestão, continuando a ser da responsabilidade do conselho geral a eleição do diretor.

Tendo por base o quadro teórico das representações sociais, pretende-se que o estudo realizado possa contribuir para: caracterizar a representação social da figura de diretor escolar; promover a reflexão/discussão sobre as características elegíveis definidas em legislação para concorrer a diretor escolar, e conhecer as representações que conduzem às expectativas dos docentes relativamente ao diretor.

Para dar resposta à principal questão de investigação – *Qual a representação social que os docentes têm da figura de diretor escolar?* –, foram identificados os elementos constituintes da representação social da figura de diretor escolar, os quais, na ótica dos docentes inquiridos, estabelecem a sua especificidade.

Verifica-se que o núcleo central da representação social de “diretor” dos sujeitos inquiridos é constituído por um conjunto de ideias com conotação, para eles, francamente positiva.

No núcleo central da representação encontram-se os elementos que “representam o que é «inegociável», a essência da representação social, constituída pela memória coletiva do grupo e suas normas” (Vergara e Ferreira, 2005: 1143), cuja principal função é “garantir a permanência da representação” (*idem*: 1143): “líder”, “competente”, “coordenador”, “amigo”, “responsável”, “gestor”, “humano”, “justo”, “honesto” e “sensato”. Segundo Vergara e Ferreira, estes são os valores “que, em geral, o sujeito não tem consciência ou não

explicita, mas que direcionam a sua ação e definem seu comportamento” (2005: 1143).

Ao sistema periférico estão associadas as evocações “rigoroso”, “disponível”, “mediador”, “autoridade”, “firme”, “colega”, “educador”, “consensual”, “experiente”, “administrador”, “dedicado”, “democrata”, “perfil”, “respeitado”, “versátil”, “assertivo”, “cooperante”, “atento”, “sociável”, “dinâmico”, “flexível”, “eficiente”, “protetor”, “motivador”, “prepotente” e “poderoso”. Este representa, segundo Vergara e Ferreira, “uma parte distinta da representação social, estando composto dos elementos que se posicionam em volta do núcleo central, não constituindo, assim, valores «inegociáveis»” (Vergara e Ferreira, 2005: 1144), sendo, como tal, passíveis de revisão ou negociação, propiciando uma evolução da representação social, sem implicar a sua transformação.

Com base nos dados apresentados, é razoável inferir que as características privilegiadas pelos docentes na escolha do diretor são, precisamente, os elementos que constituem o núcleo central da representação: os docentes preconizam que o diretor seja um líder competente, com capacidades de gestão e coordenação, responsável, amigo, humano, justo, honesto e sensato.

Revisitando o preâmbulo acima apresentando, verificamos que as cinco primeiras características mencionadas (líder, competente, gestor, coordenador e responsável) vão ao encontro dos requisitos legais estabelecidos para figura de diretor escolar, ficando por transparecer na legislação uma componente pessoal, ao nível das relações humanas, que, pela presença no núcleo central da representação, é fundamental para os docentes. Não serão, porventura, as qualidades humanas impostas por decreto.

Complementando as conclusões apresentadas, importa ainda referir que a maioria dos docentes manifesta preferência por um órgão de gestão colegial, em detrimento de um unipessoal.

Os docentes inquiridos não reúnem consenso quanto à participação da comunidade educativa na administração e gestão da escola. Se, por um lado, mais de 50% da amostra concorda com a participação dos membros da comunidade educativa na administração das escolas, por outro, 53,4% consideram que esta deve ser da responsabilidade exclusiva dos docentes.

Quanto ao cargo de diretor, os inquiridos são perentórios: este deve ser da responsabilidade de um docente.

Os docentes consideram que o trabalho do órgão de administração escolar deve ter um carácter educativo e pedagógico, virado para a excelência das aprendizagens dos alunos. Não assumem, ainda, a gestão escolar como uma profissão, vendo-a como mais uma atribuição da função docente.

Relativamente à sua formação/proveniência, os inquiridos consideram que o diretor deve ser, obrigatoriamente, um docente com formação especializada na área da gestão e administração escolar, e consideram a experiência em cargos de direção fundamental para o desempenho do cargo de diretor. Manifestam a sua preferência por um docente do quadro de agrupamento de escolas/escola não agrupada para o cargo e descartam a possibilidade de este ser desempenhado por um professor do ensino privado.

Os professores consideram que é fundamental que o diretor escolar apresente inequívocas capacidades de liderança. Defendem que a sua postura tem influência na conduta organizativa e na motivação dos que dirige. Entendem, também, que as suas ações devem mostrar firmeza e intencionalidade. Os inquiridos não identificam uma área específica da gestão que deva ser priorizada pelo diretor, indicando que todas são relevantes.

Segundo os professores que participaram no estudo, o diretor é responsável por motivar os alunos para o cumprimento das regras e garantir a resolução diplomática de conflitos.

É unânime, entre os docentes, que o diretor deve potenciar as relações de proximidade com a comunidade educativa e com as associações e empresas locais, assumindo uma postura de permanente disponibilidade. Evitadas devem ser, segundo os inquiridos, as ligações entre o diretor e o poder político local.

Não poderíamos concluir sem considerar o artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que estabelece as competências do diretor. A este respeito, realce-se o referido por Coelho (2014):

“O trabalho associado à gestão escolar caracteriza-se por uma complexidade crescente, o que implica um ritmo de trabalho bastante intenso, marcado pela imprevisibilidade.” (Coelho, 2014: 210)

Ao diretor é imputado um vasto rol de funções, tão variadas como: elaborar e submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo (ponto 1, artigo 20.º), alterações ao regulamento interno, os planos anuais e plurianuais de atividades, as propostas de celebração dos contratos de autonomia (ponto 2). É ele o responsável pela gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, que envolvem, entre outras, as tarefas de: elaborar o projeto de orçamento; superintender na constituição das turmas e elaboração de horários; distribuir o serviço letivo e não letivo; designar coordenadores de escola e diretores de turma e propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular; planejar e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar; gerir instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos; estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades; proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente (quando aplicável) e assegurar condições para a realização da avaliação do pessoal docente e não docente; dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos (ponto 4). O diretor é ainda o responsável por: representar a escola; exercer poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente, bem como o poder disciplinar em relação aos alunos (artigo 5). Finalmente, o diretor exerce as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal (artigo 6).

Considerando o elevado número de diferentes funções elencadas, são facilmente identificáveis, no que é estabelecido pela legislação, alguns dos elementos centrais da representação social de diretor escolar na ótica dos docentes, nomeadamente, os de carácter mais formal, como “líder”, “competente”, “coordenador”, “responsável”, “gestor”.

Os traços característicos do diretor, numa dimensão humana e pessoal, que a legislação não refere, como “amigo”, “humano”, “justo”, “honesto” e “sensato”, fazem também parte do núcleo central da representação. Apesar de não serem diretamente referidos na legislação, estes poderão ser aspetos decisivos, aquando da entrevista com os candidatos elegíveis ao cargo de diretor, pelos elementos do conselho geral, em que participam os docentes.

Tratando-se de um estudo de natureza exploratória, estamos cientes de que as considerações finais, apresentadas em jeito de conclusões, nos dão indicações claras sobre a representação que os 148 docentes inquiridos têm da figura de diretor escolar, não devendo estas, no entanto, ser generalizadas ao todo nacional.

Apesar de considerarmos a amostra significativa a nível do concelho em que as escolas se inserem, é de salientar que os docentes inquiridos pertencem apenas a três escolas, localizadas num contexto sociocultural semelhante. Admite-se que a escolha de escolas de contextos distintos poderia, eventualmente, evidenciar outros elementos pertencentes à representação social em causa.

Coelho (2014), alerta para o facto de que:

“a imagem identitária dos diretores membros do CE parece estar num processo de mutação que pode ser resumido do seguinte modo: o diretor é um ator (central) do processo educativo, que se define como o líder executivo máximo da escola, não renegando a sua condição de professor, mas que desenvolve uma ação de gestor de processos e de recursos na organização que dirige, alargando essa dimensão gestionária para o âmbito da política educativa, pelo facto de, enquanto membro de um órgão consultivo do Ministério, se assumir como um ator no processo de regulação institucional da educação.” (Coelho, 2014: 214)

A constatação da ocorrência deste processo de mudança da imagem identitária dos próprios diretores, associado ao facto da investigação ter decorrido ao longo de vários anos, fruto de circunstâncias pessoais e profissionais, deixa em aberto a possibilidade de que alguns elementos periféricos da representação tenham sofrido alterações ao longo do tempo. No entanto, tal não compromete, como já foi referido, o núcleo central da representação.

Importa, ainda, referir que o estudo foi circunscrito a apenas um dos grupos representantes da comunidade educativa que participa no conselho geral, pelo que se sugere, para estudos futuros, o seu alargamento a cada um dos grupos representados. Tal extensão permitiria alargar o estudo e fomentar a reflexão sobre, por exemplo: as representações sociais de cada um dos grupos da comunidade educativa com representação no conselho geral; verificar a proximidade ou afastamento entre as representações sociais de diretor escolar de cada um dos grupos representados no conselho geral; refletir sobre quais as

características privilegiadas por cada um dos grupos representados no conselho geral na escolha do diretor.

Numa perspectiva mais ampla, este estudo, e possíveis repercussões, reveste-se de grande atualidade e pertinência académica, como mais um passo na promoção da reflexão sobre as práticas de gestão e administração escolar, conferindo particular importância à sua liderança de topo, abrangendo e permitindo alargar a discussão para os campos da liderança, dos órgãos de gestão, dos processos de eleição dos órgãos de gestão, da gestão democrática... A implementação do recente projeto de autonomia e flexibilização curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), o papel e a importância que o diretor nele desempenha, atendendo às representações sociais que os intervenientes no processo têm da figura que os conduz, assumem-se também como novas linhas de investigação.

Naturalmente, muito fica por investigar, mas este trabalho marca-nos pessoalmente por proporcionar uma visão muito mais alargada da escola, em particular dos órgãos de gestão; pela sua contribuição e enriquecimento, tanto a nível profissional, como pessoal; e por abrir novos horizontes de investigação nas escolas e sobre as escolas.

Bibliografia

- ABRIC, J.** (2001a). L'approche structurale des représentations sociales: Développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 81-103.
- ABRIC, J. (Dir.)** (2001b). *Pratiques sociales et représentations*. Paris. Press Universitaires de France.
- ABRIC, J.** (2003a). *Exclusion sociale, insertion et prevention*. Toulouse, France: ERES.
- ABRIC, J.** (2003b). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne: ERES.
- AFONSO, A.** (2010). *O Conselho Geral Transitório num Agrupamento de Escolas – uma odisseia sem espaço*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14240/1/Tese.pdf>
- ALEXANDRE, M.** (2004). Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-1388, jul/dez 2004
- ALMEIDA, S. e SEABRA, F.** (2011). O perfil do Diretor: competências valorizadas pelos professores e diretores de escolas do ensino básico relativamente ao papel do diretor. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (n.º 116, volume II). Guarda. Instituto Politécnico da Guarda
- ALVES-MAZZOTTI, A.** (1994). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, n.º 61, p. 60-78.
- ALVES-MAZZOTTI, A.** (2008) Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun.
- ARAÚJO, I.** (2012). *Gestão Escolar – marcas de um percurso profissional*. Tese de mestrado. Porto. Universidade Católica Portuguesa Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11899>
- ARRUDA, A.** (2002). Teoria das Representações Sociais e Teorias do Género. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n.º 117, p. 127-147, nov.

- BARROSO, J.** (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa. Ministério da Educação.
- BARROSO, J.** (1999). Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas do futuro. In J. Azevedo (Ed.), *O Ensino Secundário em Portugal*. (117-156). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BARROSO, J.** (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J.** (2008). “*Parecer Projecto de Decreto-Lei 771/2007 – ME*”, disponível em <https://pt.slideshare.net/matiasalves/j-barroso-p-a-r-e-c-e-r-autonomiagestao-d-l771-2007-m-e>
- BEXIGA, F.** (2009). *Liderança nas organizações escolares. Estudos de casos sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. Tese de doutoramento. Aveiro. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1113/1/2010000277.pdf>
- BIDJARI, A.** (2011). Attitude and Social Representation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1593 – 1597.
- CAA** (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar* (Decreto-Lei n.º 172/91). Lisboa. Ministério da Educação/Conselho de Acompanhamento e Avaliação.
- CABECINHAS, R.** (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, Ribeirão Preto. Vol. 14, n.º 28, p. 125-137
- CABRAL, A.** (2012). *O Diretor – Gestor e Líder na Escola*. Tese de mestrado. Porto. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3544/1/T_23262.pdf
- CARMO, H. e FERREIRA, M.** (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta. 2ª Ed.
- CASTANHEIRA, P.** (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de doutoramento. Aveiro. Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000843>

- COELHO, A.** (2014). *Regulação política e reconfiguração do perfil profissional do Diretor de escola: a opinião dos membros do Conselho das Escolas*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17944/1/ulsd070311_td_tese.pdf
- COSTA, J.** (1991). *Gestão escolar. Participação, Autonomia e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa. Texto Editores.
- COSTA, J., NETO-MENDES, A. e VENTURA, A.** (org.) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DOISE, W.** (1990). Les représentations sociales. In: Ghiglione, R., Bonnet, C. e Richard, J. *Traité de psychologie cognitive*. Paris, Durond, vol. II. 111-174
- DURKHEIM, E.** (2004). *As regras do método sociológico*. 9ª ed. Lisboa: Editorial Presença
- ECO, U.** (2004). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa. Editorial Presença. 11ª Ed.
- FENPROF** (2017). *Gestão das Escolas, Educação e Democracia – carta a professores/ educadores*. Acedido a 20 de novembro de 2017, em http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_10750/Anexos/carta_Gestao.pdf
- FILHO, A.** (2008). *O significado do Projecto Pedagógico a partir das representações sociais dos professores*. Tese de Mestrado. Presidente Prudente. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92343/cervellinifilho_a_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- FRANCO, M.** (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. vol.34, n. 121 jan/abr.
- GODINHO, J.** (2013). *O papel do Gestor Escolar*. Tese de mestrado. Lisboa. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://files.portefolio-sip-rita-condeco7.webnode.pt/2000000003-9f123a00b8/tese.pdf>
- JODELET, D.** (1989). Les Représentations sociales un domaine en expansion. In: D. Jodelet (ed.), *Les représentations Sociales*, Paris, PUF.

- JODELET, D.** (1994). Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales: in Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris, PUF, 1994 (pp. 36-57)
- LEITE, M.** (2007) *O Presidente do Conselho Executivo e as Representações dos Professores*. Tese de mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1004/1/2007001310.pdf>
- LIMA, L.** (1996). Construindo Modelos de Gestão Escolar. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, n.º 4. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIMA, L.** (2003). *A escola como organização educativa*. São Paulo. Cortez Editora
- LIMA, L.** (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga. Vol. 17, n.º 2, pp. 7- 47.
- LIMA, L.** (2006). Administração da Educação e autonomia das escolas. In Lima, L.; Pacheco, J.; Esteves, M. e Canário, R. *A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa. Ministério da Educação, pp. 5 – 67
- LIMA, L.** (2016). Intervenção no Encontro Nacional FENPROF, de 12 de março de 2016. Acedido a 20 de novembro de 2017, em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=10051>
- MACHADO, L.** (2008) Representações Sociais, Educação e Formação Docente: Tendências e Pesquisas na IV Jornada Internacional. *Educação em foco*. Recife. Disponível em http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf
- MARQUES, L.** (2003) O Projecto Politico Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos Conselheiros (FACHO), *Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto
- MARTINS, A.; PARDAL, L.; DIAS, C.** (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro. Universidade de Aveiro
- MOSCOVICI, S.** (1976). *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

- MOSCOVICI, S.** (1981). *L'âge des foules un traité historique de psychologie des masses*. Paris, Fayard
- MOSCOVICI, S.** (Dir.) (2000). *Psychologie Sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan
- NETO-MENDES, A.** (2004). Escola pública: gestão democrática, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 115-131. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417205>
- NOGUEIRA, M.** (2017) Intervenção no Encontro Nacional FENPROF, de 12 de março de 2016. Acedido a 20 de novembro de 2017, em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=10051>
- OEI** – Ministério da Educação de Portugal (s.d.) *Breve evolução histórica do Sistema Educativo*, p. 16 a 26, disponível em www.oei.es/historico/quipu/portugal/historia.pdf
- PACHECO, P.** (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade*. Tese de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1096/1/2010000419.pdf>
- PARDAL, L. e LOPES, E.** (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto. Areal Editores.
- PEREIRA, F.** (1997). A análise de dados nas Representações Sociais. *Análise Psicológica*, I (XV): 49-62.
- PINA, R.** (2015). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos: um caminho a percorrer*. Tese de doutoramento. Porto. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20103/1/TESE_Draft6docx.pdf
- ROMA, J.** (2010). *As Representações Sociais dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre a profissão docente*. Tese de Doutoramento. São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11442/1/Jose%20Eduardo%20Roma.pdf>
- SÁ, C.** (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*, Petrópolis. Editora Vozes

- SÁ, C.** (1998). *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*, Rio de Janeiro. EdUERJ.
- SANCHES, F.** (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 133- 180.
- SANTOS, I.** (2014). *Um novo modelo de gestão das escolas: entre a retórica da mudança e o vazio das consequências*. Tese de doutoramento. Porto. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18570/1/Tese.pdf>
- SOUSA, C.; PARDAL, L.; VILLAS BÔAS, L.** (2004) *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro
- SPINK, M.** (1993) O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro. vol.9, no.3 july/sept.
- SUPICO, M.** (2013) *O trabalho do diretor no agrupamento de escolas: percepções de um gestor*. Tese de mestrado. Lisboa. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10199/1/ulfpie044865_tm.pdf
- VALA, Jorge** (1996) *Psicologia Social*. 2ª ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- VENTURA, A.; CASTANHEIRA, P.; COSTA, J.** (2006). *Gestão das Escolas em Portugal*. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madrid, vol. 4, núm.4e, pp.128-136.
- VERGARA, S. e FERREIRA, V.** (2005) A representação social de ONGs segundo formadores de opiniões no município do Rio de Janeiro. *Revista de Administração Pública (RAP)*, p. 1137-1159

Legislação consultada:

Lei n.º 5/73, de 25 de julho - Diário do Governo n.º 173/1973, Série I - Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio - Diário do Governo n.º 123/1974, Série I - Determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de abril de 1974

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro - Diário do Governo n.º 297/1974, 2º Suplemento, Série I - Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - Diário da República n.º 249/1976, 1º Suplemento, Série I - Estabelece a regulamentação da gestão das escolas

Portaria n.º 677/77, de 04 de novembro - Diário da República n.º 255/1977, Série I - Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Diretivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Diário da República n.º 237/1986, Série I - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril - Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I - Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Diário da República n.º 107/1991, Série I-A - Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril - Diário da República n.º 99/1997, Série I-A - Altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Lei n.º 1/98, de 02 de janeiro - Diário da República n.º 1/1998, Série I-A

- Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio - Diário da República n.º 102/1998, 1º

Suplemento, Série I-A - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos

Parecer n.º 3/2008, de 28 de fevereiro (Conselho Nacional de Educação) -

Publica o parecer sobre o projeto de decreto-lei «Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário».

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Diário da República n.º 79/2008, Série I

- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro - Diário da República n.º

177/2009, Série I - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho - Diário da República n.º 126/2012,

Série I - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho - Diário da República n.º 128/2017, Série

II - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018

Anexos

Anexo 1: Questionário



Universidade de Aveiro
Departamento de Educação e Psicologia
Mestrado em Educação e Formação

Dissertação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES SOBRE A FIGURA DE DIRETOR ESCOLAR

O presente documento integra o plano de trabalhos com vista à elaboração da dissertação de Mestrado em Educação e Formação, em curso no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

A investigação visa estudar as representações sociais dos docentes relativamente à figura de Diretor Escolar.

O preenchimento do questionário demora apenas breves minutos.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Ana Dias Pinheiro

A - Caracterização do(a) respondente

Selecione, com um X, o grupo em que se insere:

1. Género:	1.Feminino <input type="checkbox"/>	2.Masculino <input type="checkbox"/>			
2. Idade:	1.≤ 30 anos <input type="checkbox"/>	2.31 a 40 anos <input type="checkbox"/>	3.41 a 50 anos <input type="checkbox"/>	4.51 a 60 anos <input type="checkbox"/>	5.> 60 anos <input type="checkbox"/>
3. Habilitações:	1.bacharelato <input type="checkbox"/>	2.licenciatura <input type="checkbox"/>	3.mestrado <input type="checkbox"/>	4.doutoramento <input type="checkbox"/>	
4. Situação profissional	1.QE/QA <input type="checkbox"/>	2.QZP <input type="checkbox"/>	3.Contratado <input type="checkbox"/>		
5. Tempo de serviço:	1.0 a 10 anos <input type="checkbox"/>	2.11 a 20 anos <input type="checkbox"/>	3.21 a 30 anos <input type="checkbox"/>	4.> 30 anos <input type="checkbox"/>	
6. Já pertenceu/pertence a um órgão de direção escolar:			1.sim <input type="checkbox"/>	2.não <input type="checkbox"/>	
7. Tem formação em gestão/administração escolar:			1.sim <input type="checkbox"/>	2.não <input type="checkbox"/>	

B – Questionário sobre as representações sociais da figura de Diretor Escolar

Leia e preencha, pela ordem que lhe vão sendo colocadas, as seguintes questões:

- 1- Escreva as primeiras três palavras (nomes, adjetivos...) que lhe surjam em mente quando pensa na figura de diretor escolar.

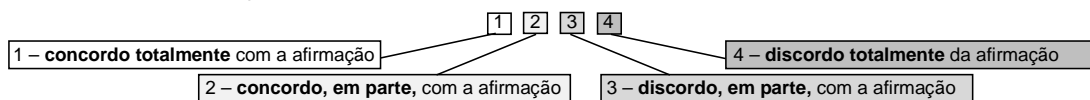
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

1.1. No quadrado que se apresenta após cada palavra, numere de 1 a 3, por ordem decrescente de importância, as palavras que escreveu, colocando o número (1) naquela que considera **mais importante** e (3) na **menos importante**.

1.2. No círculo correspondente a cada palavra, coloque o sinal “+” caso essa característica/adjetivo tenha um valor positivo para si: ⊕; caso se trate de algo negativo para si, coloque no círculo um sinal “-“, ⊖ ou, caso não considere positivo nem negativo, deixe em branco: ○.

C - Questionário de Perfil

Nas questões que se seguem, assinale com um círculo (O) em torno do número correspondente, de acordo com:



Clarificação de conceitos: entenda-se por “**administração escolar**” o conjunto das ações de “**direção**” (predominantemente política, selecionando valores e orientações) e de “**gestão**” (predominantemente técnica, exigindo capacidades de organização e implementação) da escola; o termo “**escola**” será utilizado tanto para escolas públicas não agrupadas, como para agrupamentos de escolas públicas da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

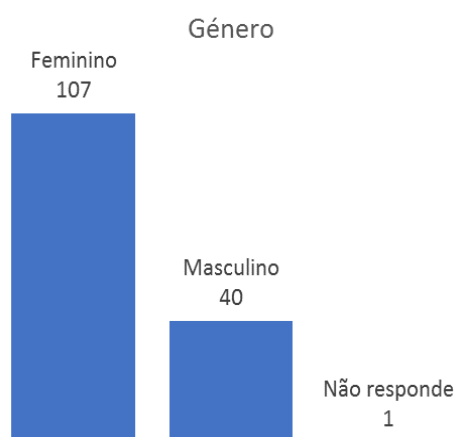
O órgão de gestão escolar / direção dos estabelecimentos de ensino	1	Os estabelecimentos de ensino devem ser administrados por um órgão unipessoal.....	1	2	3	4
	2	Os estabelecimentos de ensino devem ser administrados por um órgão colegial.....	1	2	3	4
	3	A gestão dos estabelecimentos de ensino deve ser separada da sua direção	1	2	3	4
	4	Todos os membros da comunidade educativa devem participar na administração das escolas.....	1	2	3	4
	5	A administração dos estabelecimentos de ensino deve ser da exclusiva responsabilidade dos docentes..	1	2	3	4
	6	O cargo de topo da administração das escolas deve ser ocupado por uma figura masculina.....	1	2	3	4
	7	A gestão pedagógica e a gestão financeira da escola devem ser da responsabilidade de órgãos distintos	1	2	3	4
	8	A gestão escolar deve ser uma “profissão” e não uma “função” dos docentes.....	1	2	3	4
	9	O trabalho do órgão de administração escolar deve ter um caráter educativo e pedagógico, virado para a excelência na aprendizagem dos alunos da escola.....	1	2	3	4
	10	A experiência em órgãos de gestão é fundamental para o desempenho do cargo de diretor escolar.....	1	2	3	4
Formação/proveniência da gestão de topo	11	O diretor escolar tem que ter formação especializada em gestão e administração escolar.....	1	2	3	4
	12	O diretor escolar deve ser, obrigatoriamente, um docente.....	1	2	3	4
	13	O diretor escolar deve ser um docente pertencente ao quadro desse estabelecimento.....	1	2	3	4
	14	O cargo de diretor de uma escola pública pode ser desempenhado por um docente do ensino privado...	1	2	3	4
	15	O diretor escolar deve ser um membro da comunidade educativa, não necessariamente um docente....	1	2	3	4
Liderança escolar	16	Um membro da comunidade educativa com formação em gestão deve poder ser diretor escolar.....	1	2	3	4
	17	É imperativo que o diretor escolar apresente inequívocas capacidades de liderança.....	1	2	3	4
	18	A postura do diretor escolar tem influência na conduta organizativa dos docentes.....	1	2	3	4
	19	A liderança do diretor escolar é a chave do sucesso de uma escola.....	1	2	3	4
	20	É função do diretor escolar manter os docentes motivados	1	2	3	4
Gestão escolar	21	O diretor escolar deve demonstrar firmeza e intencionalidade nas suas ações.....	1	2	3	4
	22	O diretor escolar deve ter experiência profissional/formação em finanças e/ou economia.....	1	2	3	4
	23	A prioridade do diretor escolar deve ser a gestão financeira	1	2	3	4
	24	O diretor escolar deve privilegiar a gestão dos recursos humanos	1	2	3	4
	25	A gestão da disciplina deve ser a prioridade do diretor escolar.....	1	2	3	4
Disciplina	26	A gestão escolar deve ser partilhada por especialistas em várias áreas.....	1	2	3	4
	27	O diretor escolar tem como função motivar a comunidade escolar para o cumprimento das regras	1	2	3	4
	28	A resolução diplomática de conflitos deve ser um domínio do diretor escolar.....	1	2	3	4
	29	Todas as decisões punitivas decorrentes de situações de indisciplina na escola devem ser aplicadas pessoalmente pelo diretor escolar.....	1	2	3	4
Relacionamento interpessoal	30	A promoção da cooperação entre pares deve ser uma prioridade do diretor escolar.....	1	2	3	4
	31	O diretor escolar deve potenciar relações de proximidade com a comunidade educativa.....	1	2	3	4
	32	O diretor escolar deve adotar a postura de “porta aberta” e estar sempre disponível para atendimento.	1	2	3	4
	33	Devem ser evitadas ligações entre o diretor escolar e o poder político local.....	1	2	3	4
	34	O diretor deve manter um contato permanente com os membros das associações/empresas.....	1	2	3	4

Grata pela colaboração!
Ana Dias Pinheiro

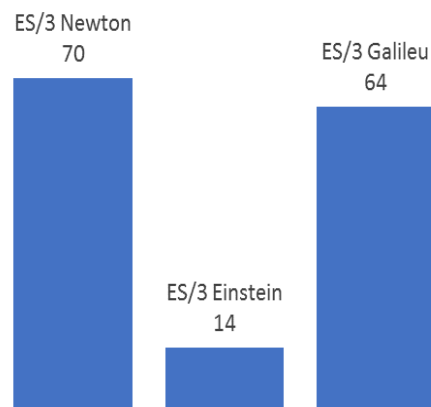
Anexo 2: Tratamento gráfico das respostas ao Questionário de Perfil

(ainda que já tenham sido apresentados ao longo do texto, apresentam-se os resultados do tratamento gráfico de todas as questões do questionário de perfil)

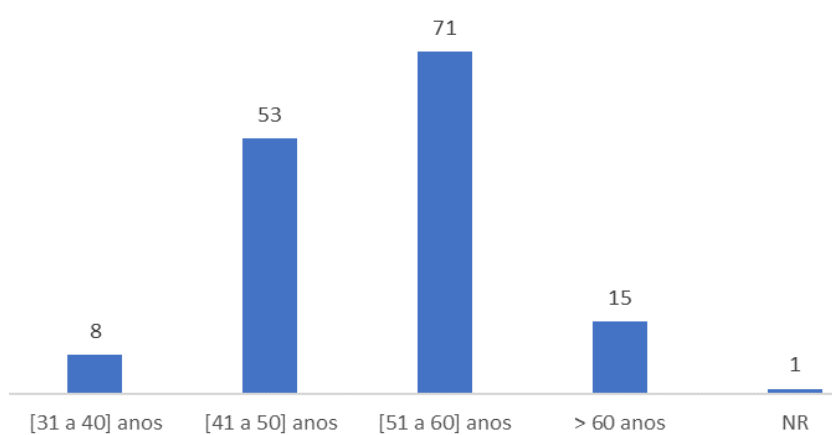
Número de inquiridos: 148



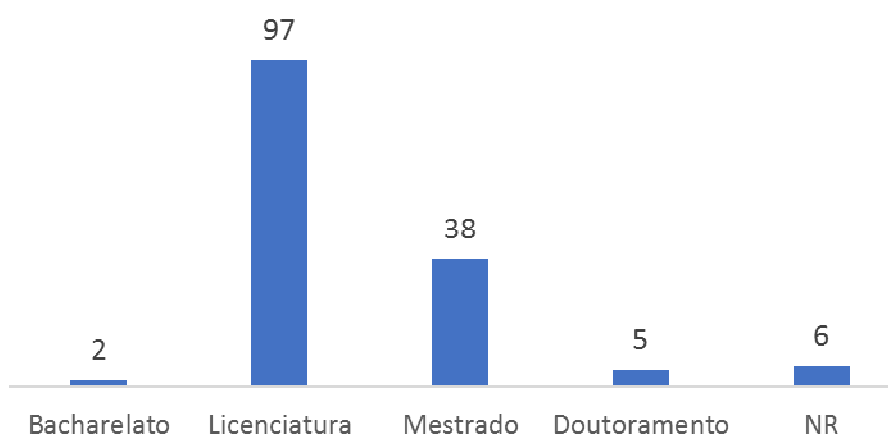
Número de participantes por escola



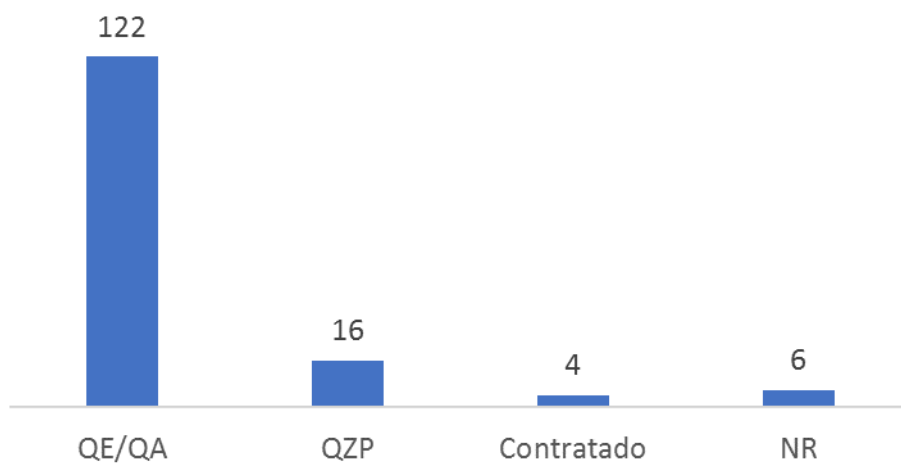
Faixa etária



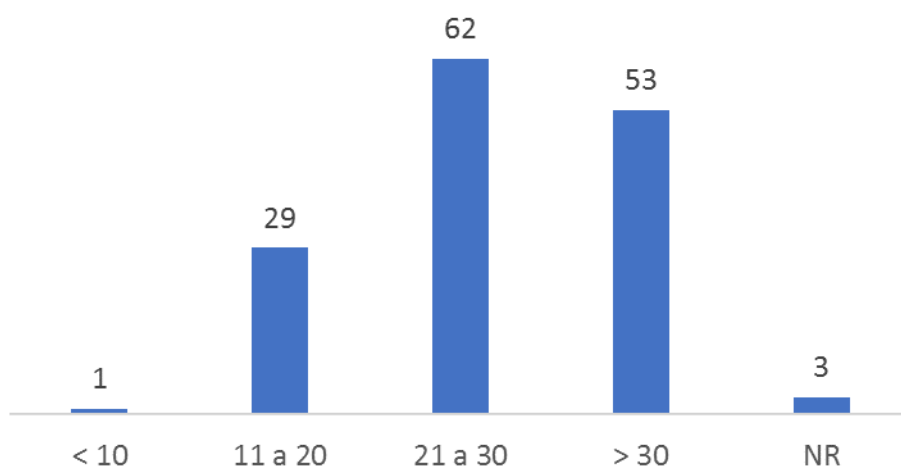
Habilitações



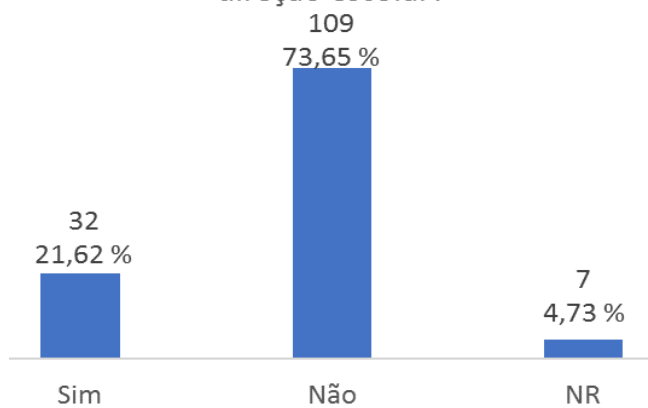
Situação profissional



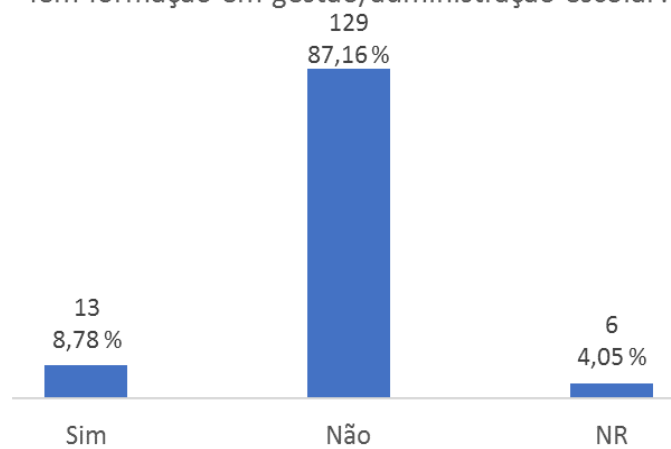
Tempo de serviço



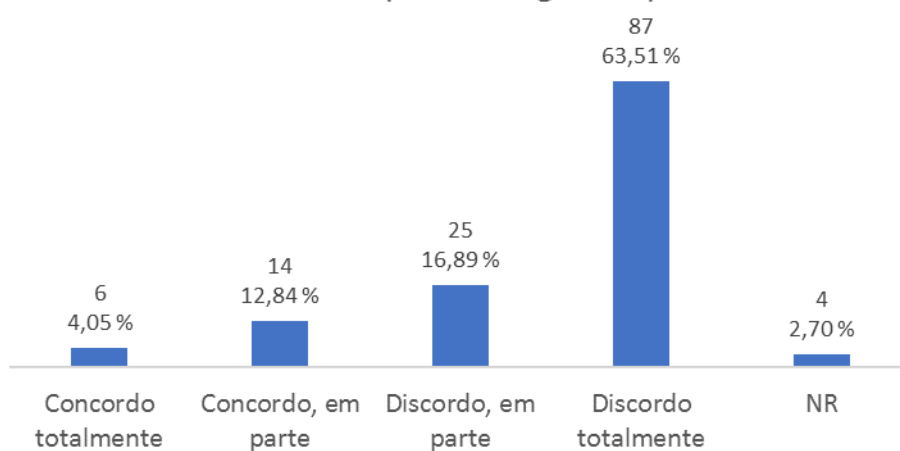
Já pertenceu/pertence a um órgão de direção escolar?



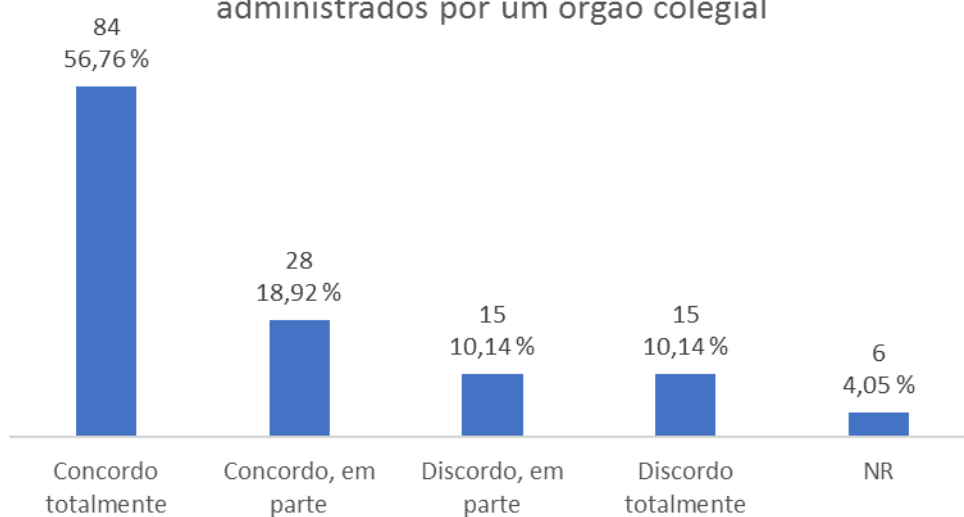
Tem formação em gestão/administração escolar?



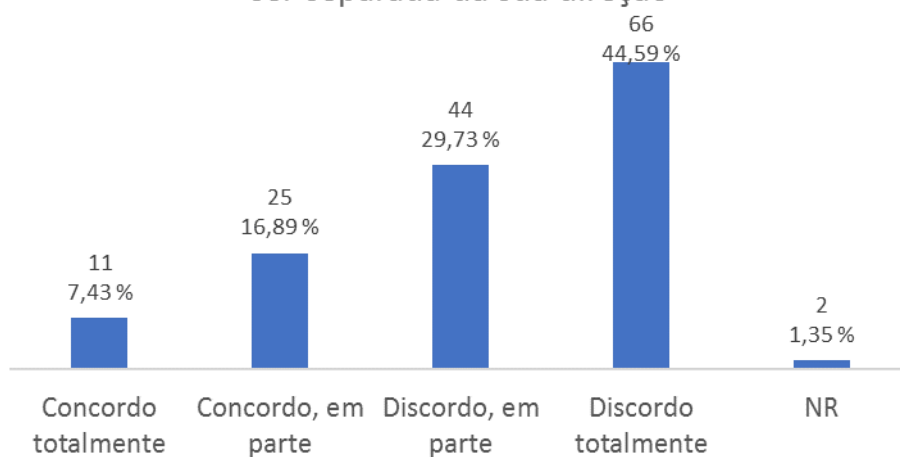
1. Os estabelecimentos de ensino devem ser administrados por um órgão unipessoal



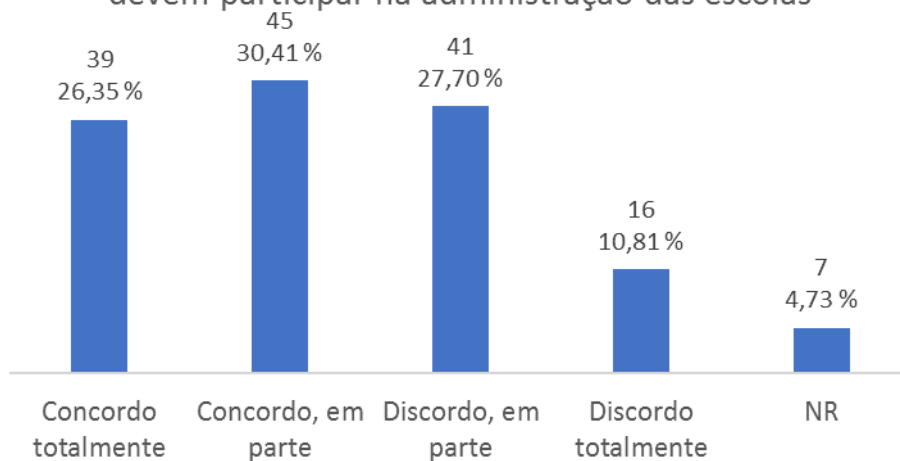
2. Os estabelecimentos de ensino devem ser administrados por um órgão colegial



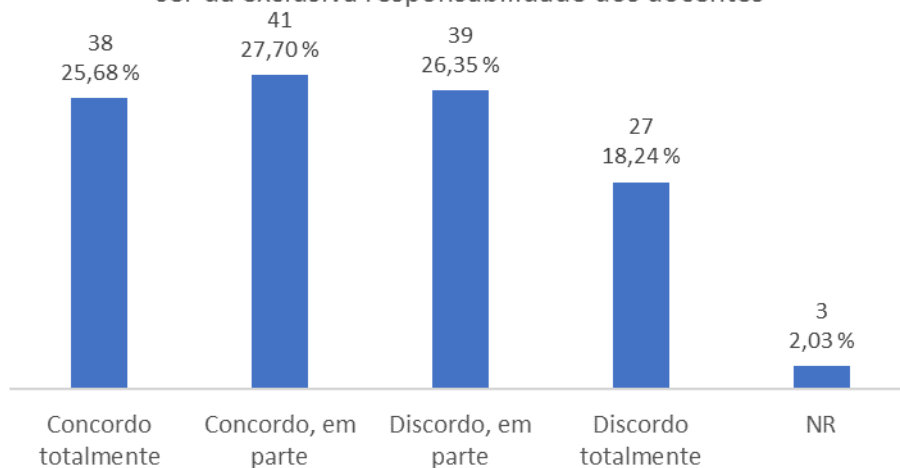
3. A gestão dos estabelecimentos de ensino deve ser separada da sua direção



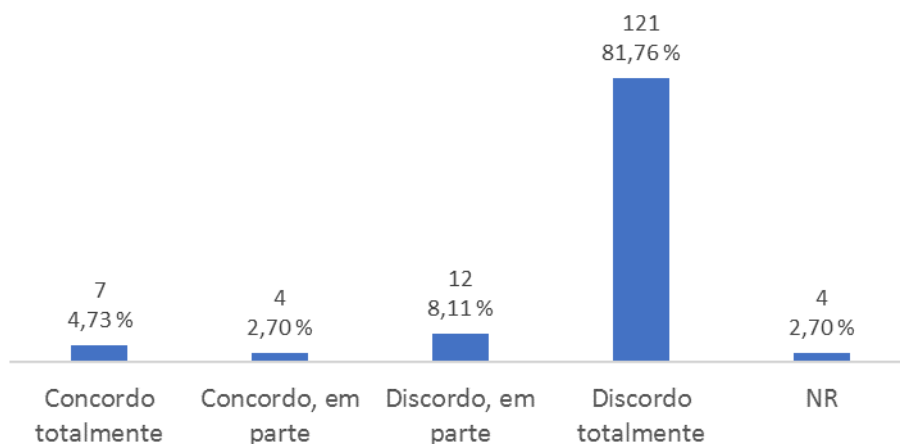
4. Todos os membros da comunidade educativa devem participar na administração das escolas



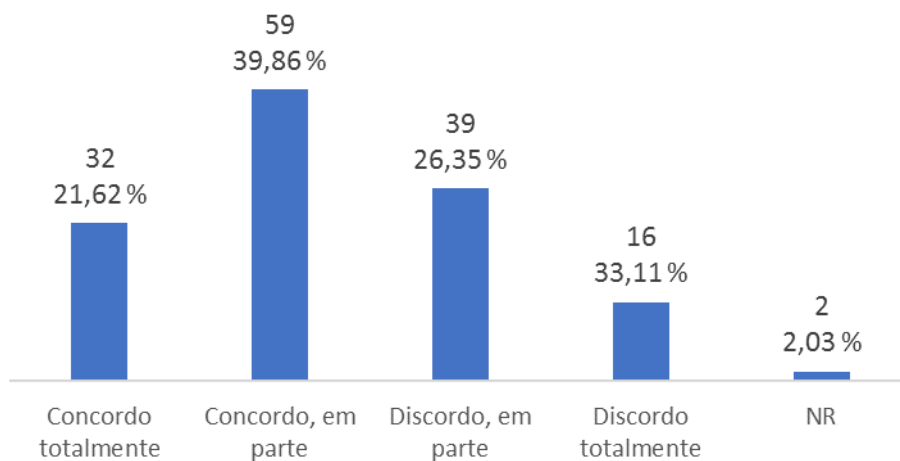
5. A administração dos estabelecimentos de ensino deve ser da exclusiva responsabilidade dos docentes



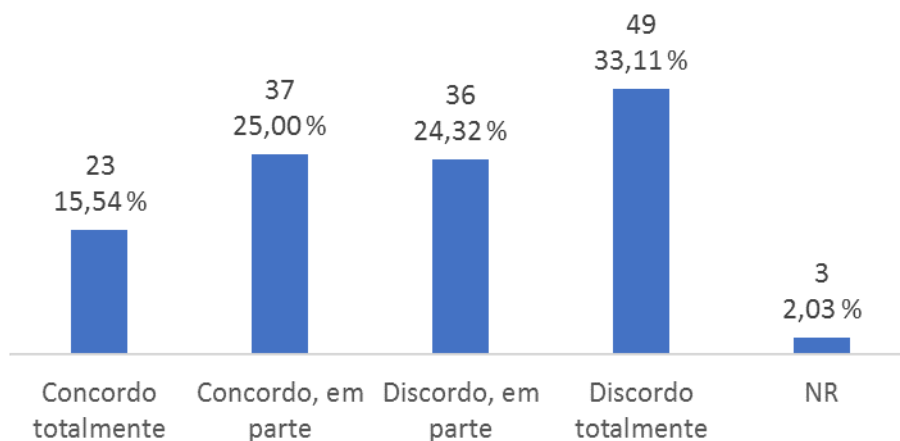
6. O cargo de topo da administração das escolas deve ser ocupado por uma figura masculina



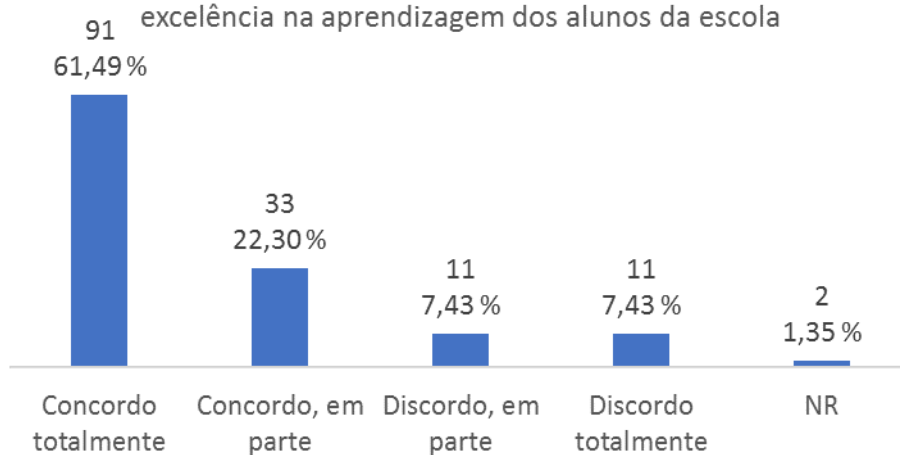
7. A gestão pedagógica e a gestão financeira da escola devem ser da responsabilidade de órgãos distintos



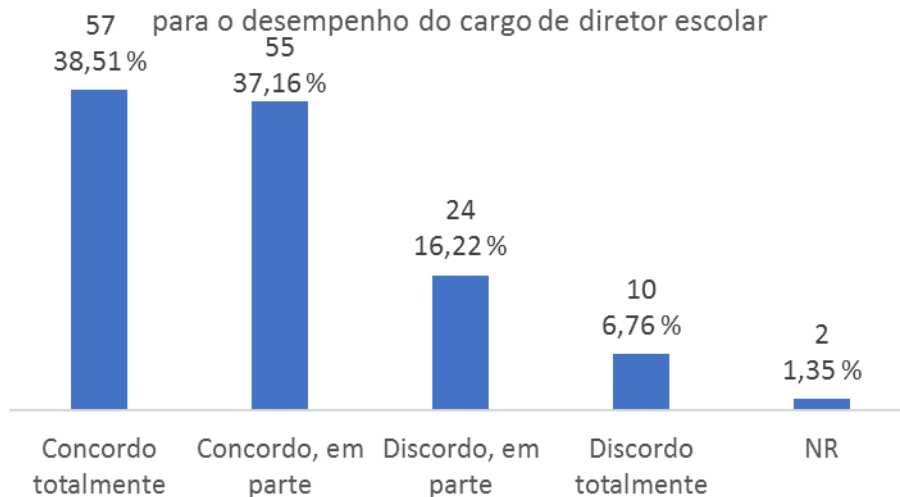
8. A gestão escolar deve ser uma “profissão” e não uma “função” dos docentes



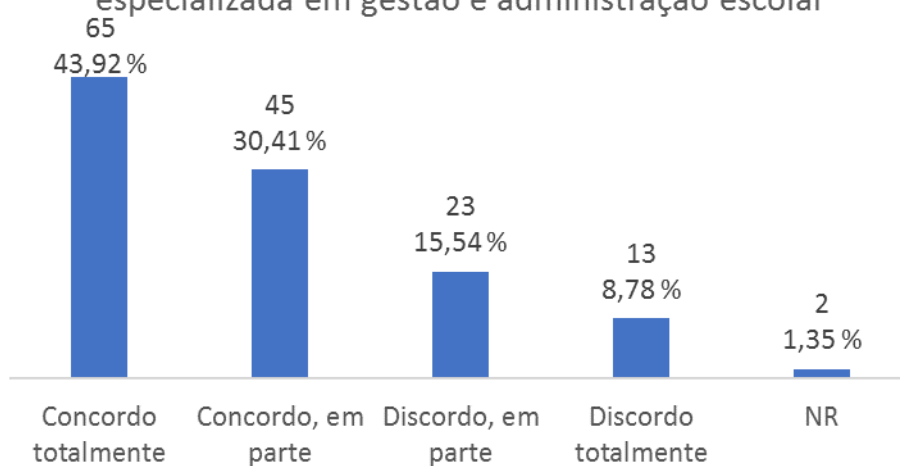
9. O trabalho do órgão de administração escolar deve ter um caráter educativo e pedagógico, virado para a excelência na aprendizagem dos alunos da escola



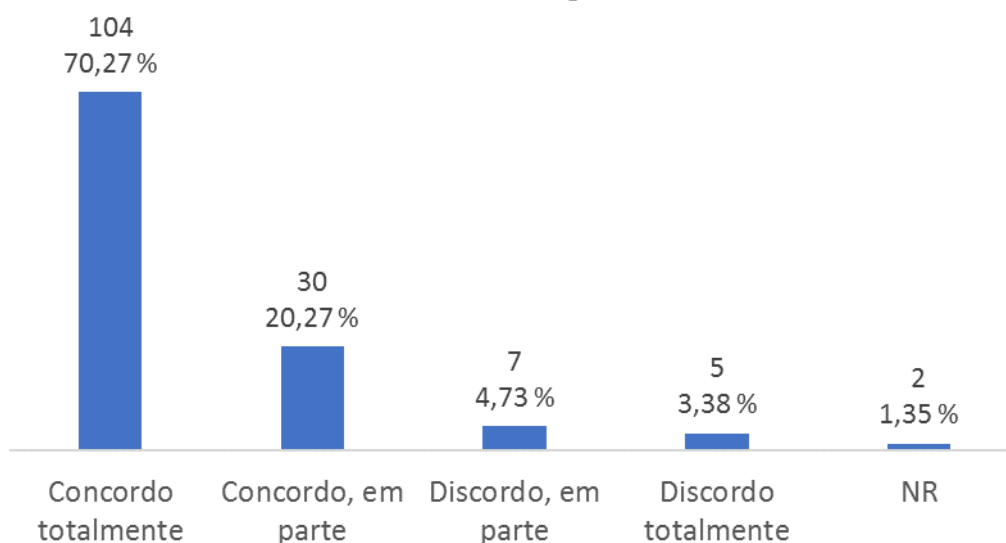
10. A experiência em órgãos de gestão é fundamental para o desempenho do cargo de diretor escolar



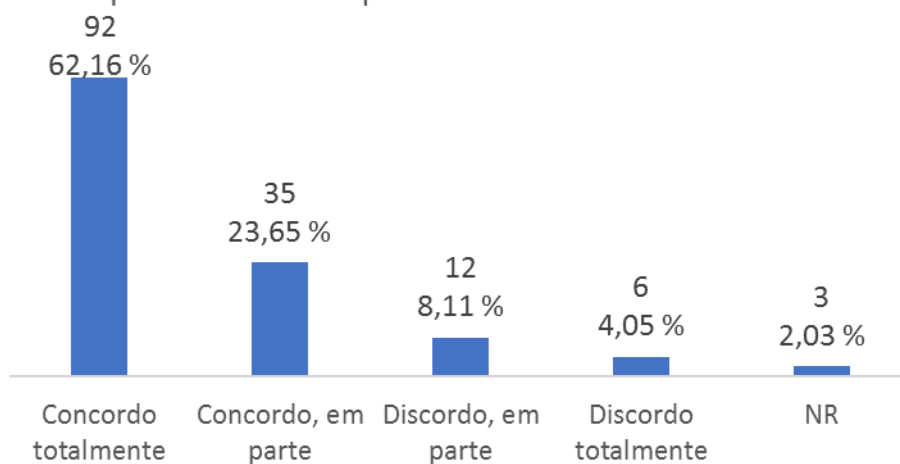
11. O diretor escolar tem que ter formação especializada em gestão e administração escolar



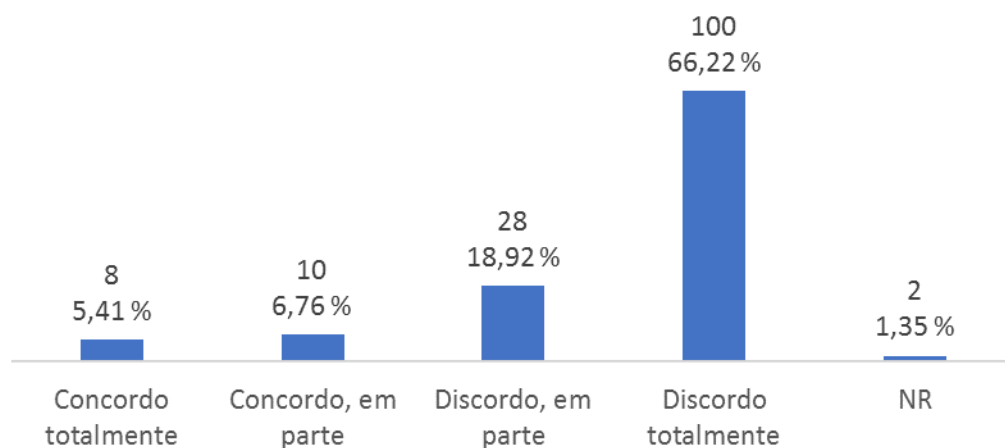
12. O diretor escolar deve ser, obrigatoriamente, um docente



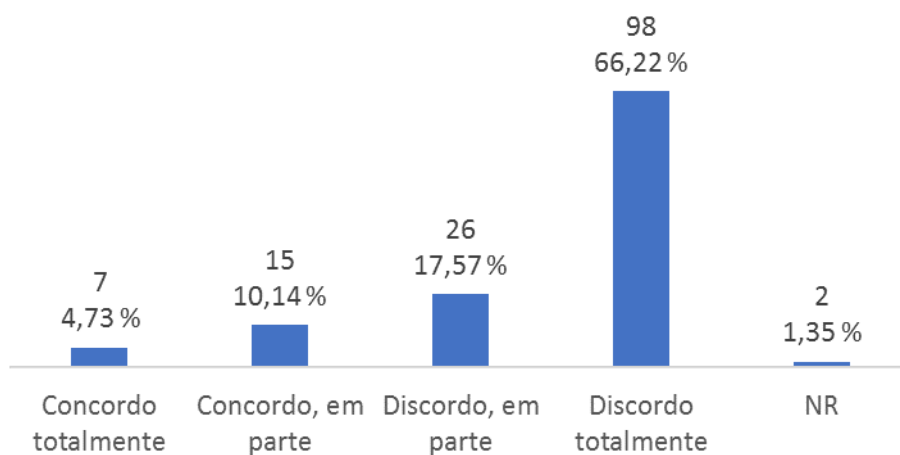
13. O diretor escolar deve ser um docente
pertencente ao quadro desse estabelecimento



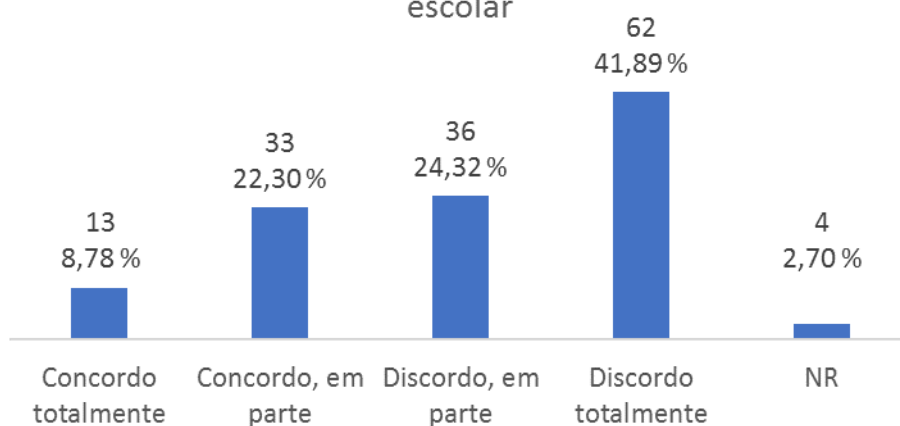
14. O cargo de diretor de uma escola pública pode ser
desempenhado por um docente do ensino privado



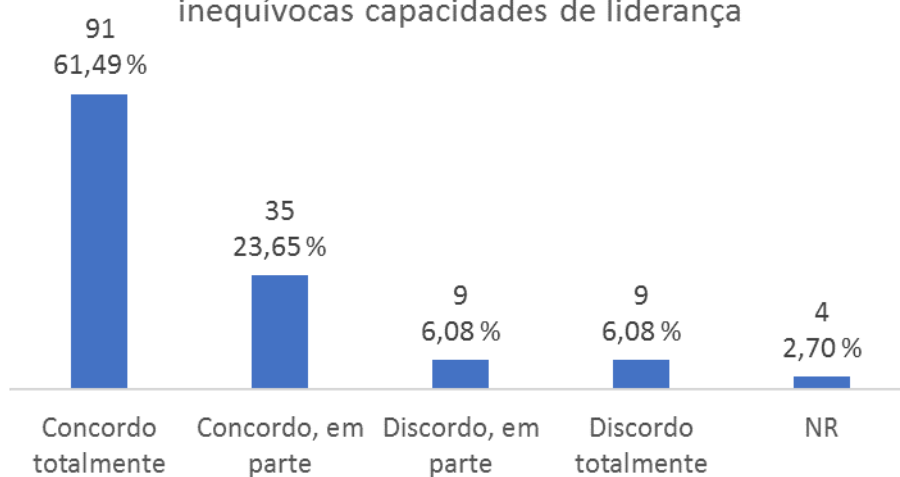
15. O diretor escolar deve ser um membro da comunidade educativa, não necessariamente um docente



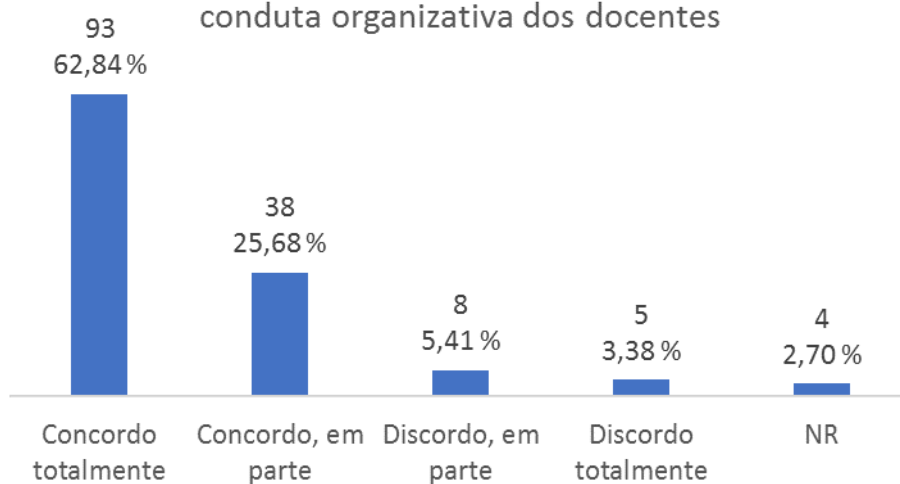
16. Um membro da comunidade educativa com formação em gestão deve poder ser diretor escolar



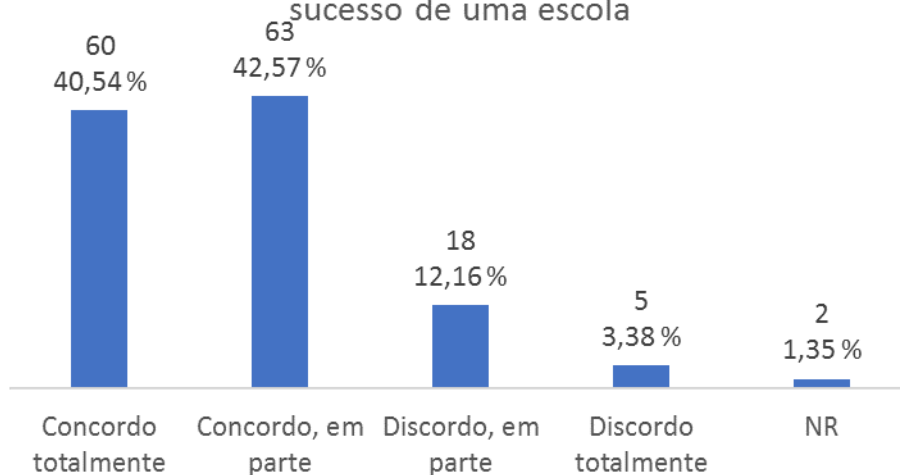
17. É imperativo que o diretor escolar apresente inequívocas capacidades de liderança



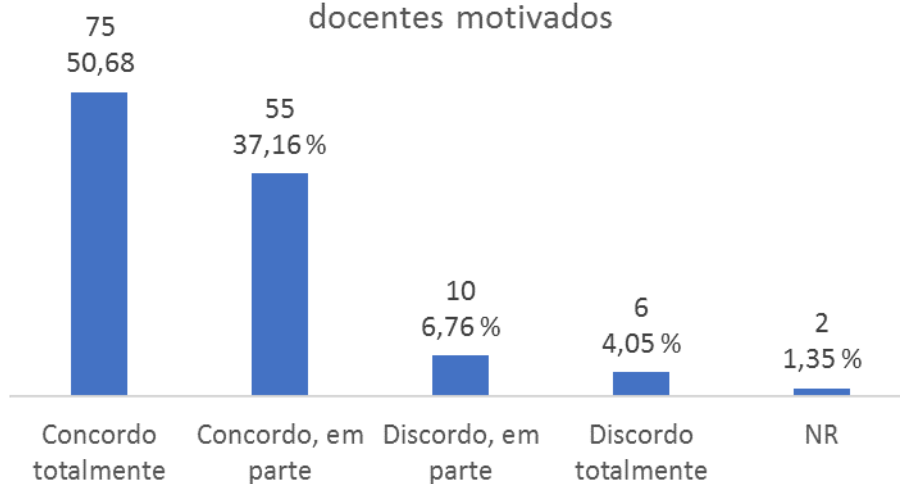
18. A postura do diretor escolar tem influência na conduta organizativa dos docentes



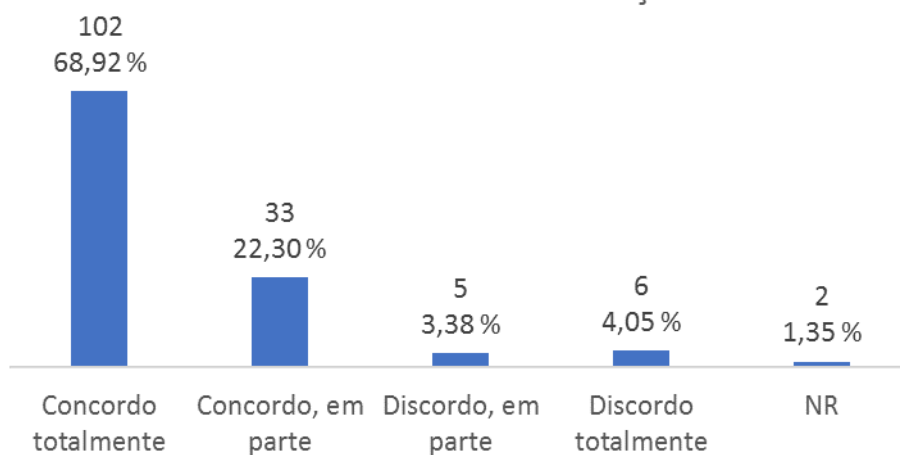
19. A liderança do diretor escolar é a chave do sucesso de uma escola



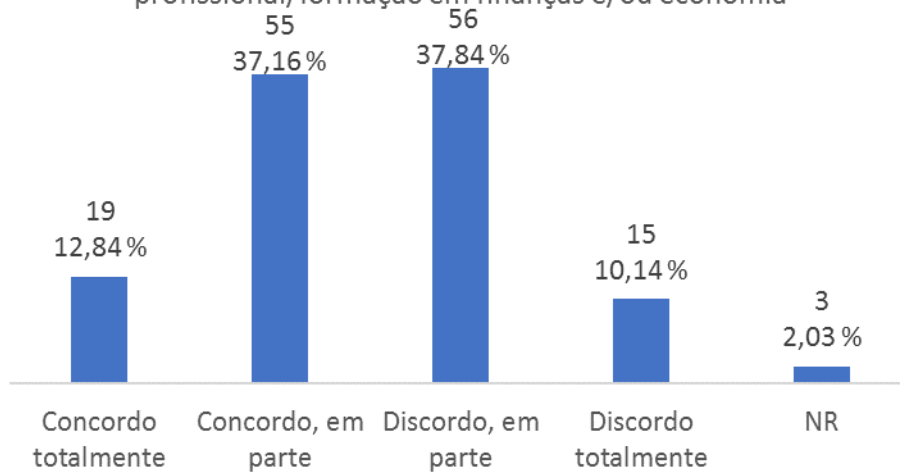
20. É função do diretor escolar manter os docentes motivados



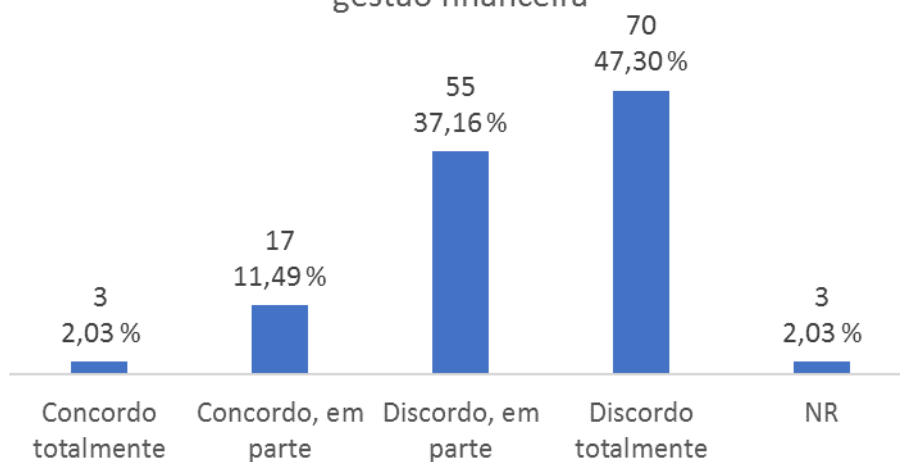
21. O diretor escolar deve demonstrar firmeza e intencionalidade nas suas ações



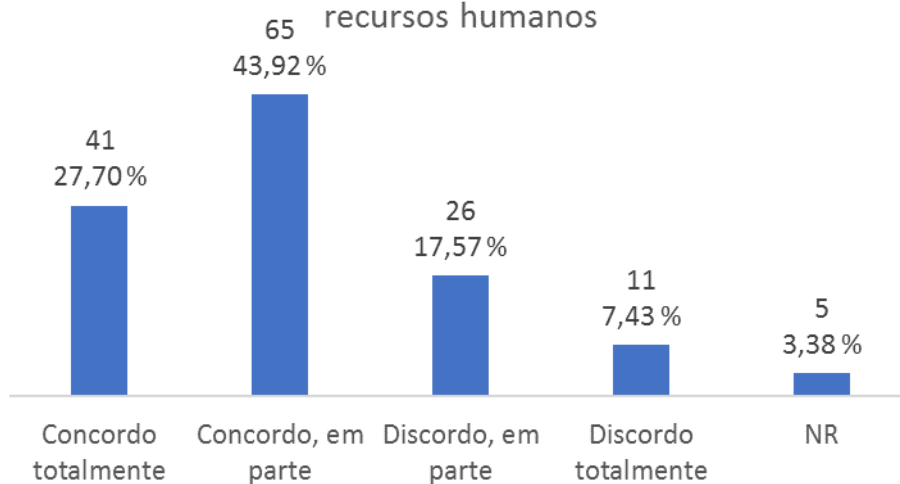
22. O diretor escolar deve ter experiência profissional/formação em finanças e/ou economia



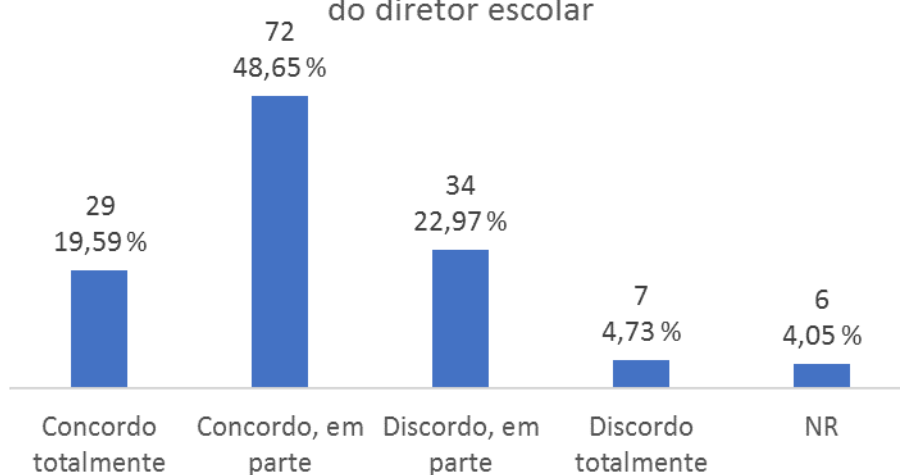
23. A prioridade do diretor escolar deve ser a gestão financeira



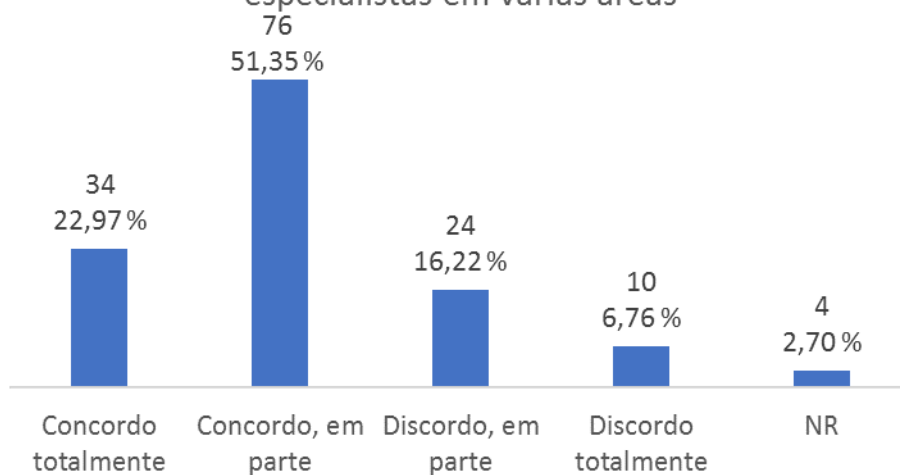
24. O diretor escolar deve privilegiar a gestão dos recursos humanos



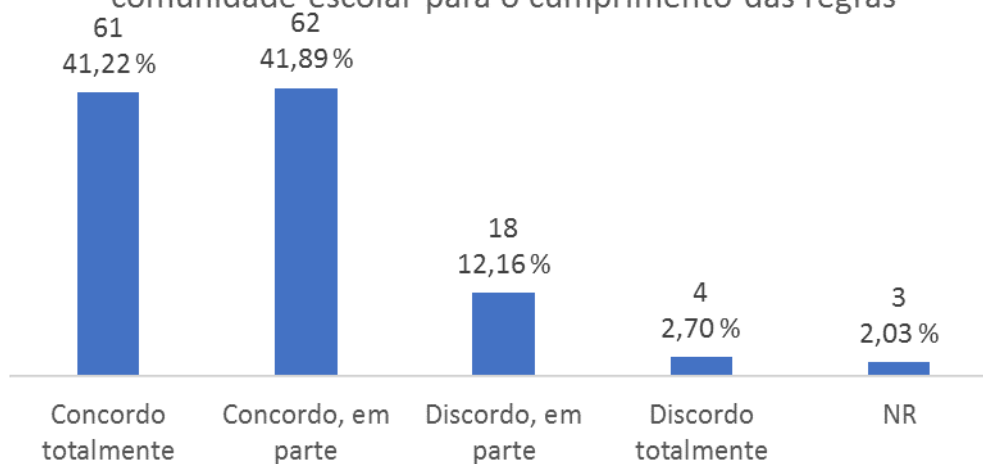
25. A gestão da disciplina deve ser a prioridade do diretor escolar



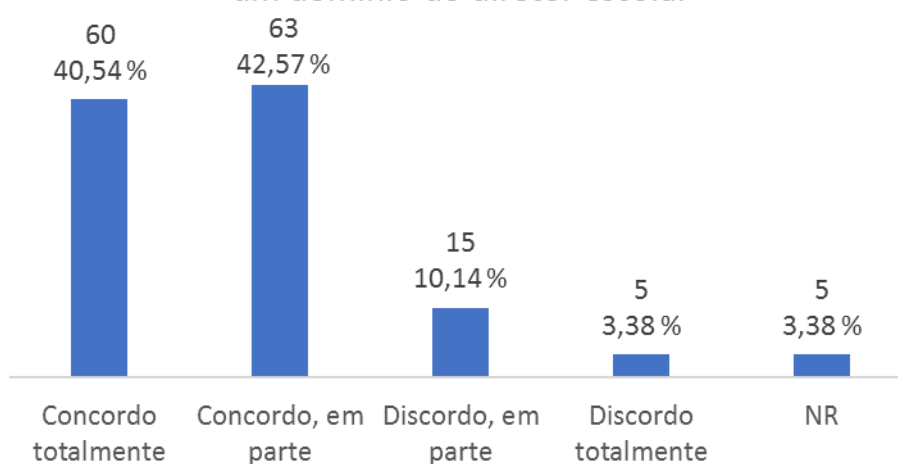
26. A gestão escolar deve ser partilhada por especialistas em várias áreas



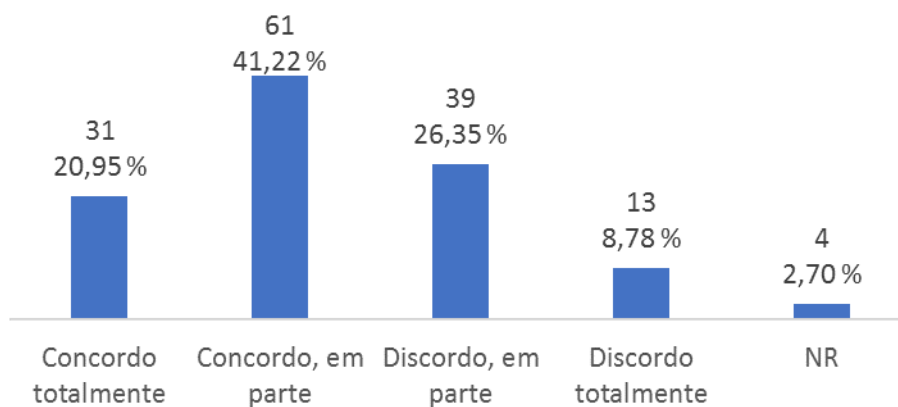
27. O diretor escolar tem como função motivar a comunidade escolar para o cumprimento das regras



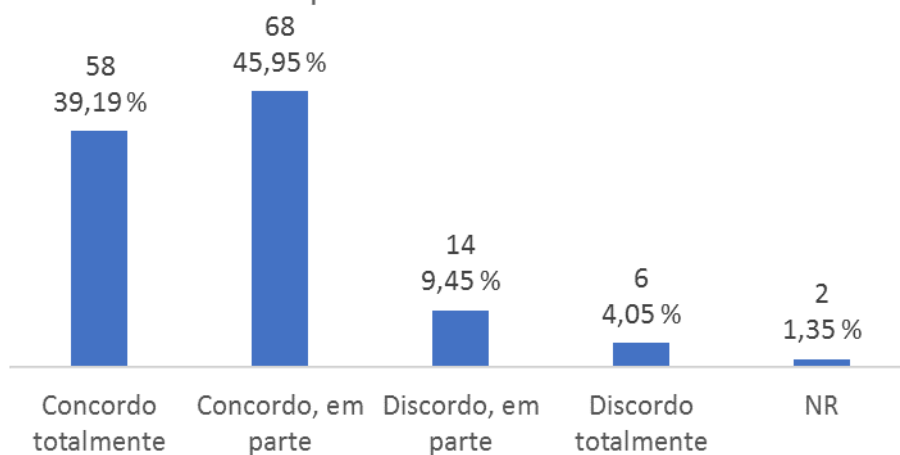
28. A resolução diplomática de conflitos deve ser um domínio do diretor escolar



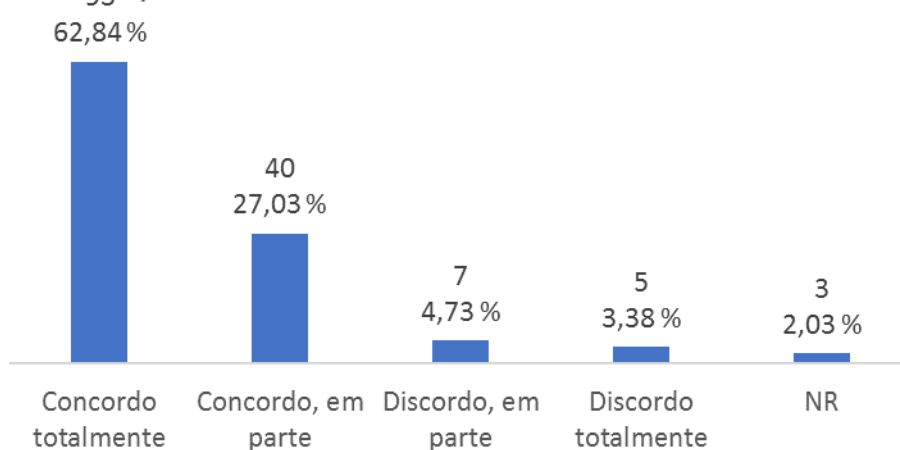
29. Todas as decisões punitivas decorrentes de situações de indisciplina na escola devem ser aplicadas pessoalmente pelo diretor escolar



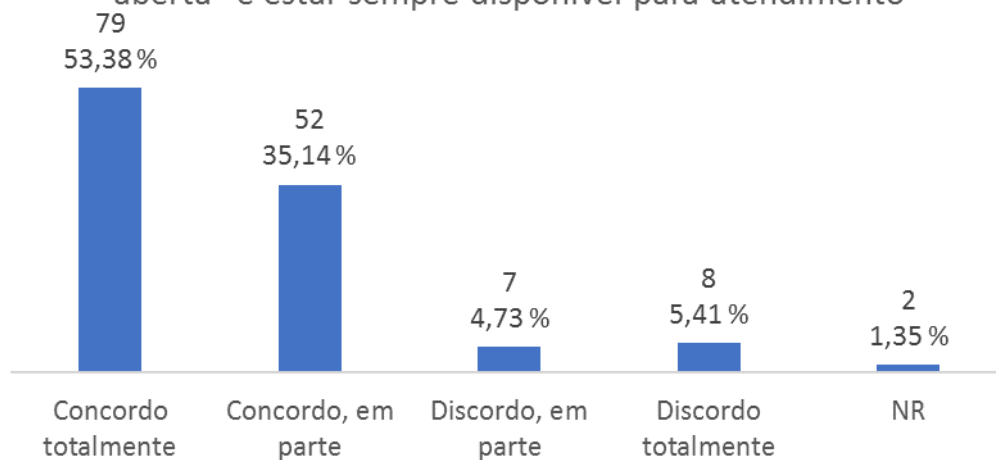
30. A promoção da cooperação entre pares deve ser uma prioridade do diretor escolar



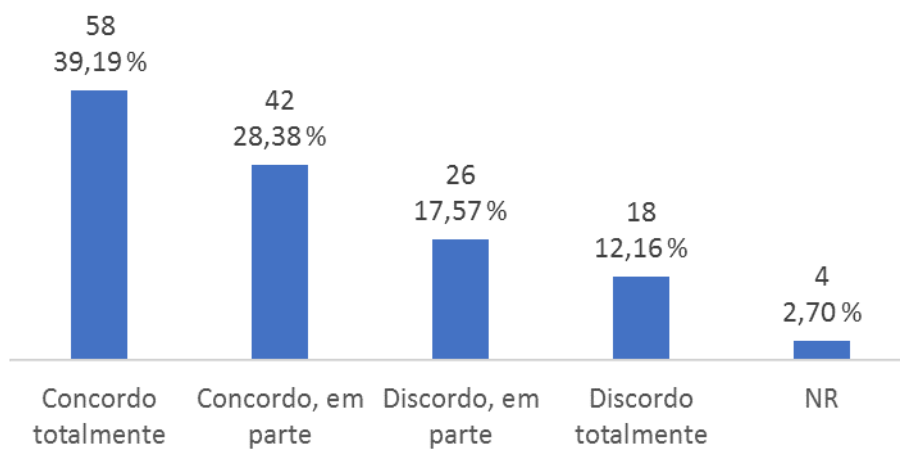
31. O diretor escolar deve potenciar relações de proximidade com a comunidade educativa



32. O diretor escolar deve adotar a postura de “porta aberta” e estar sempre disponível para atendimento



33. Devem ser evitadas ligações entre o diretor escolar e o poder político local



34. O diretor deve manter um contato permanente com os membros das associações/empresas

